POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :
EDITION FRANCAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR & A. S. NEILL, 11, Tavistock Square, Londres.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue. — Pour l'Ere nouvelle.

BEATRICE ENSOR : *Le Congrès de Calais.*

GEORGES BERTIER : *Le Problème de l'Education en France à l'heure actuelle.*

ROGER COUSINET : *La Nouvelle Education.*

M.-L. WAUTHIER : *Un essai de « Self-government » dans une classe française.*

A. HAMAÏDE : *L'Œuvre du Dr Decroly en Belgique.*

G.-C. FERRARI : *L'Education de l'activité spontanée chez les enfants.*

F.-M. BALDWIN : *Une Ecole active en Angleterre.*

Livres et Revues. — Nouvelles diverses.

" Pour l'Ere Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

Ire Année. JANVIER 1922 No 1.

Prix de ce numéro : Suisse : Fr. 2.- —— France et Belgique : Fr. 4.

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Fondé à Genève en 1899, ce bureau international — affilié à l'Union des Associations internationales de Bruxelles et inscrit au Secrétariat de la Société des Nations à la section des Bureaux internationaux — a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Le B. I. des E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Bâle, Azed, 1920, 0 fr. 50 suisses).

OUVRAGES PUBLIES PAR LE DIRECTEUR DU B. I. DES E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 10.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 3.—

L'Education dans la Famille, IIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.— (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : **Les Origines,** tome II : **Principes et applications,** Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. En Suisse, dès parution, les 2 vol., Fr. 11.— En France et en Belgique, les 2 vol., Fr. 20.—.

On consultera aussi avec profit :

A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une Ecole nouvelle en Belgique,** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915, Fr. 3.75.

Elisabeth HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald,** Fr. 2.—.

(En souscription à l'administration de *Pour l'Ere nouvelle*, Fr. 1.25 suisse et Fr. 2.50 français et belges jusqu'à Pâques 1922).

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

Ire Année — No 1. Janvier 1922.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Organe anglais de la Ligue : The New Era, publié dès 1920 par Mrs Beatrice Ensor et M. A. S. Neill (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ECOLE DES SCIENCES DE L'EDUCATION) DE GENÈVE

Organe allemand de la Ligue, publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten : Das werdende Zeitalter (Berlin, W. 8, Behrenstr. 26 a.)

Abonnements : Pour la Suisse, 6 fr. suisses par an. — Abonnements postaux : 20 centimes en plus.
Pour la France et la Belgique, 12 fr. français ou belges.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60). — 3 fr. français ou belges (franco 3 fr. 20).

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : Agence Centrale de Librairie et d'Edition, 26, Rue St-Dominique, Paris, VII.
» » » M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon N° 101.31.

Pour la Belgique : Agence Dechenne, 20, Rue du Persil, Bruxelles.

Notre Ligue

La « Ligue internationale pour l'Education nouvelle » a été créée à l'instigation de la *New Education Fellowship* anglaise, représentée par Mrs Beatrice ENSOR et par son président M. BAILLIE-WEAWER, et par le Bureau international des Ecoles nouvelles, représenté par son directeur M. Adolphe FERRIÈRE, de Genève. Ont pris une part active à l'élaboration des principes de ralliement, outre les trois personnes ci-dessus : pour la France, Mlles J. DECROIX (Rouen) et M. BERMOND (Paris) ; pour la Belgique, le Dr O. DECROLY ; pour la Suisse, M. Robert NUSSBAUM ; pour l'Allemagne, Mlle Dr. Elisabeth ROTTEN.

La Ligue internationale pour l'Education nouvelle, par la voix de sa revue *Pour l'Ere nouvelle*, est heureuse de faire savoir à ses membres que plusieurs personnalités, parmi les plus connues pour leur dévouement à la cause de la rénovation pédagogique, lui on fait un accueil chaleureux et ont bien voulu accepter de lui prêter leur appui moral.

Ce sont, pour la France, MM. Georges BERTIER, président des Eclaireurs de France, directeur de l'Ecole des Roches et co-directeur de la revue *L'Education* — Jean BRUNHES, professeur au Collège de France, inspecteur général des études à l'Ecole des Roches — Ferdinand BUISSON, député de la Seine, professeur honoraire à la Faculté de lettres de l'Université de Paris, directeur honoraire de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique — Roger COUSINET, inspecteur de l'Enseignement primaire à Arcis-sur-Aube, co-fondateur de la Société pédagogique « La Nouvelle Education » — Mlle Alice JOUENNE, directrice de la première Ecole de plein air de la Municipalité de Paris et fondatrice de « L'Education nouvelle », groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives — MM. Pierre MILLE, Homme de Lettres — Georges RENARD, professeur au Collège de France — Ludovic ZORETTI, professeur à la Faculté de Sciences de l'Université de Caen.

En Belgique, ont bien voulu nous accorder leur appui : MM. Gérard BOON, instituteur, directeur de section à la Policlinique de Bruxelles — Dr M.-F. BOULENGER, directeur de la Ferme-Ecole provinciale de Waterloo — Mlle Hélène BURNIAUX, inspectrice de l'Enseignement primaire à Bruxelles — M. R. BUYSE, docteur ès sciences pédagogiques, inspecteur de l'Enseignement primaire à Saint-Gilles (Bruxelles) — Mlle L.-E. CARTER, directrice de l'Ecole moyenne à Bruxelles — M. le Dr J. DEMOOR, professeur à la Faculté de Médecine de l'Université de Bruxelles, directeur de l'Institut de Physiologie — M. le Dr ENSCH, directeur de la Clinique scolaire de Schaerbeek — MM. H. FRÈRE, Préfet de l'Athénée provincial du Centre à Morlanwelz — HENDERICKX, directeur de l'Ecole normale d'instituteurs de Liège — A. HERLIN, directeur de l'Institut provincial de Berchem-Ste-Agathe — Tobie JONCKHEERE,

directeur de l'Ecole normale, professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Bruxelles — Jules LEMOINE, membre du Conseil de Perfectionnement de l'Enseignement normal et primaire de Belgique — H. LORENT, directeur de l'Ecole normale provinciale de Morlanwelz, directeur général honoraire de l'Enseignement normal de Belgique — Mlle H. MOREAU, professeur à l'Ecole normale de Bruxelles — MM. N. SMELTEN, directeur d'école, secrétaire-général de la Ligue de l'Enseignement et de la Société belge de Pédotechnie — VAN HOVE CACHILLE, directeur au Ministère des Sciences et des Arts.

D'Italie, d'Espagne et des pays latins d'Amérique, les réponses n'ont pas eu le temps de nous parvenir au moment de la publication de ce numéro. Pourtant, ont fait un accueil spontané et enthousiaste à notre Ligue : MM. G.-C. FERRARI, professeur à Bologne, directeur de la « Rivista di psicologia » — Giuseppe LOMBARDO-RADICE, président de l'« Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia » à Catane — Enrico MUSA, fondateur de l'« Istituto Carducci » à Como — R. OSIMO, directeur de l'« Umanitaria » de Milan et de la revue « La Coltura popolare » — Maurilio SALVONI, fondateur et directeur de la « Scuola di educazione dell'attivita spontanea » à Gazzada — Pao VILA, secrétaire de l'« Escola elemental del treball » à Barcelone.

Que tous ces amis proches ou lointains, que tous ces travailleurs de l'esprit, à la poursuite du même idéal que nous, idéal esquissé dans les principes de notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle, veuillent bien trouver ici l'expression de notre vive reconnaissance. Reconnaissance, en particulier, du rédacteur de cette revue ; car celle-ci ne peut accomplir une œuvre féconde que si elle sert de lien entre tous les hommes et toutes les femmes qui, chacun et chacune à son poste, travaillent pour l'Ere nouvelle.

LA RÉDACTION.

Pour l'Ère nouvelle

L'enfant grandit comme une petite plante. Chaque enfant. Chaque enfant selon son espèce, comme chaque plante selon son espèce, comme chaque petit animal selon son espèce. L'un sera un sensoriel toute sa vie : poursuite de la jouissance, poursuite de l'argent. — L'autre, doué de mémoire, imitatif, ambitieux peut-être, sera un conventionnel, un adepte soumis du conformisme social ; puis, à son tour, un défenseur du conformisme, un conservateur de l'ordre admis et du comme-il-faut. — Un autre encore sera un intuitif dont le regard et la pensée cherchent, par delà la réalité sensible, d'autres réalités à son avis plus assurées, parce qu'elles sont la quintessence tour à tour de l'individuel et de l'universel. — Un quatrième enfin sera un esprit rationnel pour qui l'action se fonde sur des arguments objectifs, pour qui les arguments sont hiérarchisés par ordre de valeur et pour qui la valeur obéit à une philosophie de l'esprit dont la science est la clef.

Ainsi chaque enfant grandit selon son espèce, selon sa variété, selon la nuance particulière de son esprit. Que savons-nous, nous, adultes, des besoins de sa personnalité profonde ? Qui nous confère le droit d'intervenir de façon arbitraire, de rogner par ci, d'ajouter par là ? Si notre science constitue le patrimoine de l'humanité, qui nous autorise à déclarer que l'héritier recevra aujourd'hui telle tranche de l'héritage et telle autre plus tard ?

A la petite plante, donnons la terre, le soleil et la pluie dont elle a besoin. Pour le reste, laissons faire la nature. Au petit animal, accordons la nourriture qui le fera croître, mais qu'il en prenne selon son appétit. Vous admettez cela, dites-vous ? Pourquoi, dès lors, prétendre régler l'appétit de savoir des enfants ? Pourquoi gaver prématurément la plupart d'entre eux, au risque de les dégoûter à jamais de la curiosité, source de l'intérêt, et de l'intérêt, lui-même source de l'effort victorieux ? Et pourquoi retenir sur les bancs du conformisme les intuitifs et les rationnels qui voudraient et pourraient brûler les étapes ?

L'ordre, la morale, la discipline ! Parfait ! Il en faut à tous. Mais que de notions diverses se dissimulent sous le voile unique de ces mots ! Voyez : au type sensoriel convient la sanction qui l'encadre et le porte à travers la vie ; au type conventionnel conviennent les appels à l'honneur, les recours au jugement de la collectivité, la discipline militaire ; avec le type intuitif, vous recourrez à la sensibilité, au cœur, à l'amour ; au type rationnel, vous présenterez des motifs, des arguments logiques.

Au lieu de cela, l'école uniformise la discipline. Elle uniformise l'enseignement. Elle voudrait uniformiser les esprits. En vain, d'ailleurs. Les individualités violentées s'échappent et vivent leur vraie vie en marge de l'école. D'autres, douées de moins de vitalité, sont écrasées. Mais que d'énergies dilapidées, chez l'adulte comme chez l'enfant! Quelles luttes de Titans! Et comme nous sommes loin de la sérénité de l'Olympe!

Voilà pourquoi nous sommes quelques-uns à vouloir transformer l'école. Ce que nous voulons transformer, ce n'est pas la technique de l'apprentissage — ou du préapprentissage — de la vie; celle-là a ses règles éprouvées, ses étapes précises, ses échelons « statiques » bien définis. Non: c'est l'esprit de l'école qu'il faut changer. C'est cet esprit qu'il faut orienter dans un sens diamétralement opposé. Il s'agit donc d'une transformation d'ordre « dynamique ».

En quoi consiste-t-elle? Jusqu'ici nous avons élevé les enfants « du dehors au dedans ». C'est nous, adultes, qui décidions de cette éducation en premier et en dernier ressort. Demain, c'est l'enfant qui, avec notre concours éclairé, s'élèvera « du dedans au dehors ». Non pas l'enfant « brut », mélange de caprices et de lubies, mais ce foyer rayonnant qui est en lui et que nous appelons l'esprit, foyer qui se concentre de plus en plus et qui rayonne de plus en plus: concentration de la pensée et de la volonté; différenciation et enrichissement dans tous les domaines de la vie spirituelle, tant individuelle que sociale.

Est-il exagéré, dès lors, de parler d'une « Ère nouvelle » de l'éducation? Cette Ère nouvelle n'est-elle pas le terme des aspirations de beaucoup d'entre nous? N'est-ce pas la plus belle, la plus merveilleuse, la plus enthousiasmante des tâches que de travailler « pour l'Ère nouvelle »?

Voilà justifié le titre de cette revue. Voilà justifiées du même coup sa création et son existence.

*

Novateurs? On nous désigne comme des esprits novateurs? — Dites plutôt: des « rénovateurs ». L'éducation qui se base sur l'élan de vie spirituelle de l'individu n'est pas d'aujourd'hui; elle n'est pas d'hier, ni d'avant hier: elle est de toujours. — Novateurs? Oui, novateurs avec Pestalozzi, novateurs avec J. J. Rousseau. Novateurs avec saint François d'Assise, novateurs avec le Christ. Novateurs avec Bouddha, avec Lao-Tse. Novateurs avec tous les grands intuitifs du passé, avec tous les génies précurseurs, avec tous les fidèles de la religion de l'amour.

— « L'amour! Vous voilà bien, utopistes irréductibles! Vous y croyez, à l'amour? Ouvrez donc les yeux! Regardez le monde! Où a-t-il conduit l'humanité, le rêve éternellement avorté des rêveurs éternellement impénitents? »

Voilà ce que disent nos adversaires; voilà ce qu'affirme après eux la masse, la masse immense des sceptiques, des découragés, des jouisseurs: sensoriels satisfaits, conventionnels amis du statu quo, auxquels se mêlent quelques intuitifs revenus de tout, qui ont flambé jadis pour l'Ère nouvelle entrevue et chez qui ne demeure qu'un peu de cendre grise et le sel de beaucoup de larmes.

Eh bien oui! Nous croyons à l'Ère nouvelle. Nous y croyons malgré tout. Dans le grand procès que nous intente le Passé, il y a un « fait nouveau » en faveur de l'Avenir. Il faut reviser le jugement. Ce fait nouveau, c'est la science, c'est la psychologie de l'enfant.

Les grands précurseurs étaient des génies intuitifs. Ils ont pressenti ce que nous sentons. Ils ont prévu ce que nous entrevoyons déjà plus distinctement. Où ils ont vécu leur rêve merveilleux, nous vivons une réalité chaque jour plus tangible.

Leur aiguille des heures, dans le minuit de l'intuition, montrait le ciel au travers des ténèbres. — L'ère actuelle est une aube. Mais, dans le demi-jour de la science à peine née, notre aiguille des heures marque la terre: la demi-raison, la demi-science, l'erreur, la souffrance. Ce n'est plus l'intuition primitive. Ce n'est pas encore la raison victorieuse. — Demain, après-demain peut-être, le jour se lèvera et l'aiguille du monde remontera vers le midi de la pleine lumière où, chose merveilleuse, sa position coïncidera avec celle des précurseurs: de Lao-Tse, de saint François, du Christ, qui, eux, savaient voir *dans les ténèbres ambiantes.*

Et voilà l'Ère nouvelle que nous attendons, l'Ère nouvelle que nous préparons. Car elle ne se fera pas sans nous, sans nos recherches, notre patience et notre effort. Elle ne se fera pas sans notre joie; elle ne se fera pas sans nos larmes brûlantes. La science? Œuvre immense: science du visible, science de l'invisible surtout, expériences dans l'infiniment petit du phénomène individuel, expériences dans le domaine immense de l'humanité, expériences dans l'infiniment grand de la vie de l'esprit. Nous n'en sommes plus à adorer la Science, comme une entité transcendantale, à dresser des autels à la déesse Raison. La science, pour nous, est une méthode. Elle est la clef qui ouvre des espaces nouveaux à l'élan de vie spirituelle.

*

Travaillons pour l'Ère nouvelle. Et ayons confiance!

Depuis les origines de l'humanité, cet élan de vie grandit, soulève l'homme, l'élève, renverse tous les obstacles, à la conquête de l'avenir. Après les chasseurs primitifs, nos premiers ancêtres humains, les inventeurs du feu, qui furent des sensoriels merveilleusement doués; après les pasteurs qui fondèrent la famille patriarcale; après les agriculteurs enfin fixés à la terre, qui trouvèrent du même coup l'écriture, la loi et la convention sociale; après la Cité antique des artisans et des commerçants, vint la phase mystique, celle des cours d'amour, celle des constructeurs de cathédrales, celle des croisés en route pour le Saint-Sépulcre. Renaissance, réveil prodigieux de l'intuition. Chaos de la Révolution: ce n'est plus l'autorité consentie d'autrefois, c'est l'anarchie relative préparant l'Ère nouvelle de la liberté réfléchie.

L'enfance, disais-je? — L'éducation? — La méthode didactique qui substitue à l'ordre logique, imposé « du dehors », l'ordre biologique qui se crée sa loi « du dedans »? Le problème est bien plus vaste! Sa portée dépasse de beaucoup celle de l'action familiale et de l'action scolaire! C'est l'humanité entière qui, à son insu, marche au devant de l'Ère nouvelle.

Ou plutôt, si elle y marche, c'est par l'enfance, par l'éducation, par la famille, par l'école. Donc, par nous, éducateurs qui voulons mériter ce nom. On a comparé l'œuvre de l'éducateur à un sacerdoce. Idée de religion, idée de sacrifice, idée de dévouement absolu. Est-il une époque où, plus qu'à la nôtre, cette comparaison soit fondée? Est-il une fonction qui soit plus « religieuse », au sens universel du terme, que celle qui consiste à unir, pour le bien de l'humanité de demain, l'intuition et la raison, à éclairer l'intuition primitive par la raison réfléchie et à prolonger la raison par une intuition qui la dépasse? Est-il une tâche qui demande plus de patience et de dévouement que celle qui consiste à édifier sur l'expérience pratique une science théorique objective, appelée à son tour à permettre une pratique pédagogique plus affinée, plus sûre de son fait, moins brutale et simpliste que celle qui a cours? C'est une route longue et ardue que celle de l'économie spirituelle, route qui conduit — tout comme celle de l'économie des richesses matérielles — à plus d'effets utiles pour moins d'efforts inutiles. Mécaniser les fonctions inférieures et nécessaires de l'existence, afin de libérer l'élan de vie au profit des activités supérieures de l'esprit, on en reviendra toujours à cela, car c'est en cela-même que consiste le long effort de l'humanité au cours de toute son histoire.

L'Ère nouvelle de l'enfance d'aujourd'hui — voyez: ce serait l'Ère nouvelle pour l'humanité de demain!

Rêve? Utopie? — Pourquoi donc? Rêve grisant, en tout cas. Utopie qui vaut qu'on se sacrifie pour elle. Courons le risque. Travaillons pour l'Ère nouvelle. *Qui sait: utopie d'aujourd'hui, réalité de demain! Cela s'est vu dans l'histoire. Et puis, et surtout, Guillaume d'Orange a trouvé le mot juste: « Ce qui vaut, ce n'est pas d'atteindre le but, c'est d'y tendre. »*

Travailleurs modestes, dans quelque section obscure de la grande Œuvre, nous nous sentons grands du fait d'appartenir à cette œuvre collective universelle. Educateurs aux prises avec les aspérités de la tâche quotidienne, notre pensée s'élève au-dessus des contingences. Notre existence: un rien. Naître, mourir. Un épisode. Mais un épisode dans la lutte titanesque de l'Esprit contre la matière.

Ad. Ferrière.

Le Congrès de Calais

Notre premier Congrès International d'Education nouvelle

30 juillet au 12 août 1921

Notre premier Congrès International m'a laissé une variété d'impressions que je voudrais communiquer à tous ceux de nos lecteurs qui n'ont pu être des nôtres. Ceux qui s'y sont rendus ont déclaré que notre succès est dû autant à la valeur des auditeurs qu'à celle des orateurs.

Les traits marquants qui ont frappé les assistants, ce sont d'abord l'atmosphère de sympathie dans laquelle on se mouvait; puis l'intérêt que suscitaient les divers exposés; enfin, la bonne camaraderie qui s'établit et ne fit que croître entre les membres durant les longues promenades sur la plage, les bains, les expéditions diverses.

Grâce aux bons offices de M. Georges Lyon, recteur de l'Université de Lille, du professeur A. Beltette et de M. Duquenoy-Martel, maire de Calais, on nous octroya les salles du Collège Sophie Berthelot, dont la directrice, Mme Meillon, nous fit les honneurs avec beaucoup de bonne grâce. M. et Mme Lyon vinrent de Lille et, avec le maire de Calais et l'adjoint, nous souhaitèrent officiellement la plus cordiale bienvenue. M. et Mme Lyon sont restés à Lille pendant l'occupation allemande et s'intéressent aujourd'hui activement à la reconstruction de la région dévastée.

En témoignage de gratitude pour ce qu'on a fait pour nous et, par nous, pour la cause de l'éducation internationale, nous demandons aux Congressistes d'aider selon leurs moyens à l'œuvre de M. et Mme Lyon, par exemple, en demandant et rassemblant des vêtements neufs ou usagés pour les enfants qui en ont un besoin urgent et en les envoyant soit à Mme Lyon, soit à moi-même, 11, Tavistock Square, Londres W. C. I.

FORMATION DU NOYAU INTERNATIONAL

Les Anglais étaient de beaucoup les plus nombreux au Congrès; cela tient à ce qu'ils sont, plus que leurs frères du Continent, accoutumés à cette forme de cours de vacances. Des autres nations, seuls les pionniers sont venus, mais ils promettent une plus nombreuse participation au prochain Congrès qui, nous l'espérons, aura lieu à Genève, en août 1922.

Celui de Calais a suscité un puissant intérêt chez les délégués des pays suivants: la Belgique, la Suisse, l'Angleterre, l'Irlande, l'Ecosse, les Indes, l'Italie, l'Espagne, la Hollande, la Suède, la Tchéco-Slovaquie, la Yougoslavie et la Russie.

Grâce à notre Congrès, la rencontre de tant de races et de tempéraments si différents, poursuivant tous le même noble idéal: l'Education, au plus haut sens du terme, a été un puissant stimulant aux efforts tentés dans les pays où le travail se trouve moins avancé qu'il ne l'est en Angleterre depuis ces quelques dernières années.

Nous avons eu le Dr Ad. Ferrière, l'apôtre si connu de tous les progrès en éducation et directeur du Bureau des Ecoles Nouvelles, venu de la Suisse; le Dr Decroly, initiateur d'un intéressant mouvement en éducation et fondateur de l'« Ecole pour la vie, par la vie » à Bruxelles; M. R. Nussbaum, fondateur et directeur de la première école-foyer; le professeur A. Beltette, secrétaire de la fédération des écoles secondaires; M. Cloudesley Brereton, inspecteur des écoles du « County Council » de Londres; M. H. Wilson, président de l'Association anglaise des Arts et Métiers; M. J. Loiseau, chef du nouveau mouvement des éclaireurs en France; le Dr James Young, disciple du Dr Jung, le fameux psychanalyste de Zurich; le major L. Haden Guest, M. C., L. C. C. Plusieurs d'entre nos amis se trouvaient à la Conférence de Stratford-sur-Avon pour les idéals nouveaux en éducation.

AVANTAGES D'UN CONGRÈS SUR LE CONTINENT

Les voyages ont une grande valeur pour les éducateurs; ils leur permettent de rencontrer des collègues d'autres pays s'intéressant aux mêmes problèmes, et si chacun les résoud de la façon qui convient à son pays, toutes leurs activités sont pourtant orientées vers le même idéal. La compréhension et l'estime réciproques que créent ces rencontres est une des voies qui hâtera l'avènement de cet esprit international contre lequel le monde se bute aujourd'hui.

Si les instituteurs arrivent à comprendre et à sentir les choses d'un point de vue plus international, il y a quelque chance que l'histoire soit enseignée à l'avenir avec plus de réelle tolérance et d'équité.

LES RÉCEPTIONS

La plus réussie fut certainement la magnifique soirée musicale au théâtre de Calais. La salle nous fut aimablement prêtée par les

autorités en l'honneur de Mlle J.-M. Darré. Cette jeune pianiste de grand talent avait consenti à jouer, à la demande de M. Frank Choisy, fondateur et directeur de l'Ecole populaire de Musique à Genève. Mlle Darré a rendu en artiste et avec charme, Chopin, Beethoven et Liszt; son récital fut précédé d'une courte conférence de M. Choisy sur « l'Art et l'Enfant ». — Le public vint nombreux à ce concert. Les bénéfices ont été remis aux autorités pour contribuer à l'érection d'un monument que la ville de Calais érige à la mémoire de ses soldats tombés à la guerre.

Le maire de Calais nous a accordé toutes les facilités pour visiter la ville et nous fit accompagner au musée, à la bibliothèque publique, aux manufactures de dentelles, etc.

Nous avons passé une journée à Boulogne, où nous avons été reçus officiellement. L'après-midi, invités par les délégués de l'Université de Lille, qui avaient un cours d'été au Collège de jeunes filles, nous y avons entendu une fort intéressante leçon du professeur Potez, docteur ès lettres, sur Gustave Flaubert.

Une autre journée mémorable fut celle que nous avons passée à Bailleul. Ceux d'entre nous qui n'avaient pas visité les contrées dévastées n'oublieront jamais le spectacle de désolation qu'offre cette ville en ruines. Quatre maisons demeurent seules de l'ancienne ville; les autres sont bâties avec les décombres. Six mille habitants sont déjà revenus et travaillent avec courage à rebâtir leur ville. Les instituteurs ont abrégé leur vacances pour nous mettre au fait de leur travail. Nous avons vu une petite école Montessori et l'école communale, toutes deux installées dans des bâtiments de fortune; dans la dernière, les autorités s'efforcent de faire revivre l'industrie de la dentelle; on consacre deux après-midi par semaine à ce travail et l'on engage les jeunes filles à le continuer chez elles. Les écoliers nous ont accueilli par le chant de « God save the King » et par la « Marseillaise » et nous aimerions, nous aussi, montrer notre sympathie à ces braves maîtresses d'école, qui travaillent dans des conditions si difficiles, en leur envoyant quelque argent et en nouant des relations entre les écoliers anglais et les français. Une fillette, dont les parents ont été tués pendant le bombardement de Bailleul, nous a offert de la dentelle faite par elle, ainsi qu'une carte postale peinte.

NOTRE EXPOSITION

Signalons notre exposition où l'on avait plaisir à admirer tant de travaux originaux dus à des jeunes et qui témoignent d'autant d'imagination que d'adresse.

L'école-jardin de Ballinger Grange, Gt. Missenden, doit être une pépinière de jeunes artistes; ils ont envoyé de la peinture, de la reliure, des tissus peints aux couleurs végétales, de la glaise modelée et des travaux sur métal; tout cela donne l'impression de natures riches et entreprenantes.

L'école Margaret Morris, à Chelsea, ainsi que le Northern Polytechnicum de Holloway (Londres) ont exposé des peintures et des dessins fort réussis, tandis que le « Barry training College », la King Arthur School (Musselbourg-Edimbourg) et la Matlock Garden School exposaient de la reliure, de la joaillerie et divers travaux fort réussis. Miss Swanson, auteur de « Travaux à l'aiguille à l'école », a envoyé des échantillons de ces travaux; de même, les jeunes filles de l'école d'Exeter road, à Exmouth. Le Dr Decroly nous avait apporté une collection de diagrammes pour illustrer sa méthode d'éducation. Et, grâce à la générosité de MM. Philip et Tacey, de Londres, le matériel complet des écoles Montessori a été mis à la disposition des congressistes.

Chaque séance était précédée d'une excellente audition de musique où Miss Tudor Pole et M. Gustave Mattson tenaient le violon, Miss Ethel Fox le violoncelle et Mme Fleming Williams le piano.

CONFÉRENCES

Très prochainement, on publiera le compte-rendu des conférences prononcées au Congrès.[1] En voici quelques titres : « L'Education créatrice et la formation de l'artisan », « La Coétion », « L'Ecole active », « l'Abolition de l'Autorité », « l'Enfant possède-t-il un pouvoir créateur ? », « l'Autonomie des écoliers et la formation du caractère », « la Valeur culturelle de la psychologie analytique », « le Drame dans l'éducation », « Développements récents dans les méthodes et l'application des tests pour mesurer l'intelligence », « la Libération de la faculté créatrice par l'éducation », « l'Ecole de demain » et « l'Enfant français à la maison et à l'école ».

LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

A côté de tant d'heures de délassement pleines et joyeuses que nous a procurées le Congrès, il a jeté les bases d'un travail fructueux pour l'avenir.

L'idée a surgi chez plusieurs d'entre nous que l'heure a sonné d'unir tous ceux qui s'intéressent à l'Education nouvelle, qui perçoivent l'aube d'une ère nouvelle et veulent

[1] Il vient de paraître : voir plus loin, p. 24 (*Réd.*).

venir en aide à la rénovation du monde démoralisé : tous ceux qui ont la vision de ce que pourrait être l'humanité dans un avenir relativement prochain, si l'on tranformait l'éducation dans nos écoles.

Il existe, il est vrai, des associations qui travaillent dans le domaine administratif de l'école : relèvement des salaires, extension des limites de l'obligation scolaire, réforme des programmes, perfectionnement du matériel, perfectionnement des bâtiments scolaires (combien y en a-t-il encore, hélas, qui constituent « des prisons destinées à empêcher la jeunesse de troubler les personnes d'âge mûr » !) Mais il n'existe aucune association internationale qui relie entre eux ceux qui trouvent les mesures administratives nécessaires, mais insuffisantes, et qui veulent un changement radical du point de départ et du but de l'éducation. Ceux-ci voient que l'influence de l'adulte doit être inspiratrice et stimulante, que la personnalité du maître doit constituer l'élément dynamique et la source de toute la vie de l'école.

Le public commence à peine à le comprendre.

Nous, les maîtres, nous connaissons les difficultés, les obstacles, les limitations qui nous attendent : pauvreté du matériel, exiguité des locaux, absence de sympathie et de coopération entre collègues, etc. Nous voudrions savoir comment renouveler notre enthousiasme, fortifier nos convictions par des relations avec d'autres esprits, comment rafraîchir notre courage par le contact avec ceux qui ont remporté la victoire dans des expériences semblables aux nôtres.

Nous désirions donc fonder une association qui fournirait les moyens de se connaître aux instituteurs qu'un même enthousiasme a saisis, qui sont attirés vers ces mêmes idéals libres et beaux qui commencent à se faire jour dans l'œuvre éducative. Cette ligue donnerait aux éducateurs le sentiment de l'entr'aide, si bienfaisant à tout cœur humain.

Quelques uns d'entre nous se sont donc réunis et ont fondé la « Ligue Internationale pour l'Education nouvelle », dont le cadre très élastique ne connaît ni règlements, ni statuts, ni séances de comité, ni rien de pareil.

Nous avons esquissé ce que nous considérons être les principes fondamentaux de l'éducation nouvelle et nous les publierons dans chacun des numéros de nos publications. Car *The New Era* a désormais son édition de langue française et nous espérons avoir bientôt une édition allemande, sous la direction de Mlle Dr Elisabeth Rotten.

MOYENS A METTRE EN ŒUVRE

Tout abonné à l'une de nos revues sera de fait membre de la « Ligue Internationale pour l'Education nouvelle » et sera considéré comme adhérant à ses principes directeurs. Il sera convoqué à des Congrès internationaux qui auront lieu tous les deux ans dans différentes villes.

Trois choses serviront de lien entre les membres :

1° L'adhésion aux principes ;

2° L'abonnement à la revue *Pour l'Ère nouvelle* ou à l'une des revues-sœurs ;

3° Le droit d'assister aux Congrès bisannuels.

La Ligue n'aura aucun caractère politique ou confessionnel, ne se fera l'avocat d'aucune méthode d'éducation, mais recherchera ce qui peut, avec quelque variante, répondre aux besoins des différents pays ou écoles, en leur laissant une pleine liberté dans le cadre ci-dessus mentionné.

Il est bien entendu qu'une Ligue de ce genre laisse chaque pays libre de suivre les voies de son propre développement. Les membres de la Ligue, dans chaque pays, pourront, s'ils le désirent, entrer en contact plus étroit les uns avec les autres pour propager les idéals communs ou pour viser tout autre but qui leur paraîtra efficace.

La meilleure propagande sera naturellement de travailler dans l'esprit de la Ligue. Plus celle-ci comptera de membres, plus elle sera forte. Efforçons nous de gagner à notre cause tous ceux qui aspirent à voir le monde comme il devrait être, comme il sera bientôt, si les problèmes de l'existence trouvent les enfants forts, libres, maîtres d'eux-mêmes.

Les éducateurs sont les grands facteurs de l'avenir. Il est de notre devoir de faire briller à leurs yeux ce bel idéal et, tout en leur rappelant leur responsabilité, de les prémunir contre toute lassitude et tout découragement qui risqueraient de leur faire oublier la grande mission à laquelle ils sont appelés. B. E.

(Traduit de l'anglais : « The new Era », octobre 1921, p. 217).

Le Problème de l'Education en France à l'heure actuelle

Nous nous attendions tous à ce que la guerre, qui a tant détruit mais aussi tant remué, secoué, bouleversé et créé, eût sur l'éducation française d'importants contre-coups.

Voyant avec tristesse nos immenses pays dévastés, nos mines en ruines, tant de richesses détruites à jamais, nous pensions que nos gouvernants allaient donner leurs préférences à une éducation tournée tout entière vers l'action ; les hommes politiques en vue publiaient des livres au titre vigoureux et symbolique : *Agir ; Produire ; Créer* ; ils semblaient devoir être suivis par l'unanimité de la nation.

Aux ruines matérielles s'ajoutaient les ruines morales , des milliers de familles se trouvaient sans chef et l'éducation de nombreux adolescents avait été sans direction pendant cinq ans ; de là une crise incontestable de la moralité, crise particulièrement sensible chez ceux-là mêmes qui demain doivent fonder une famille, ce qui nous fait craindre une baisse de la moralité française pendant des lustres et des lustres. Nos chefs vont sans doute, nous disions-nous, porter sur ce point leur effort et donner au redressement des volontés et des consciences une importance de premier plan.

Ici et là renaissait également l'étude ardente des questions sociales. La vie si unifiante des tranchées semblait avoir définitivement rapproché les classes et brisé les « barricades » et beaucoup d'entre nous cherchaient à créer une organisation du travail où l'ouvrier manuel eût la dignité de collaborateur au même titre que le bailleur de fonds et le technicien.

Et voilà une orientation nouvelle à donner à toute l'éducation sociale de la jeunesse.

Enfin la guerre, acceptée ou plutôt subie avec résignation et vécue héroïquement par la plupart d'entre nous, nous semblait, sitôt le cauchemar passé, un si effroyable malheur, que nous voulions désormais prendre toutes nos sûretés pour en éviter le retour. Et cette volonté de paix devait entraîner avec soi l'éducation nationale et internationale des petits Français dans un nouveau sillon, de manière à préparer, non pas seulement une patrie forte, mais une nation prête à l'interaction mondiale.

Nous attendions donc avec impatience le grand projet de réformes que méditait notre Ministre de l'Instruction Publique, homme fort intelligent, cultivé, courageux.

Ce projet, nous le connaissons désormais : il vient d'être soumis au Conseil Supérieur de l'Instruction publique et tous ceux qui, en France, s'occupent d'éducation, l'étudient et le discutent.

A notre grande surprise, il n'envisage aucun des problèmes que la lumière tragique de la guerre semblait mettre particulièrement en valeur.

Il porte uniquement sur l'instruction d'une classe, la bourgeoisie, et laisse de côté tout le reste du pays et les trois-quarts de l'éducation. Et ne pensez pas qu'il réponde aux désirs, aux travaux, aux expériences, aux démonstrations des éducateurs modernes : il demande le retour de tout l'enseignement secondaire français à la culture gréco-latine. Dans ce va-et-vient incessant du classique au moderne que suit notre enseignement moyen depuis cent ans, c'est un nouveau coup de volant à droite, en attendant qu'un prochain ministre lance de nouveau la lourde machine dans l'autre direction. Dans ces brusques marches et contre-marches, tout progrès serait un miracle, car il n'y a pas de progrès sans continuité de pensée et d'effort.

Cherchons pourtant à comprendre notre Grand Maître de l'Université et à deviner la raison de la sympathie indéniable qu'il rencontre chez beaucoup.

La France à toujours donné une grande importance à la forme, aux manières comme au style, à la politesse comme à la littérature. La « bonne éducation », en France, est faite de tact, de bon goût, d'urbanité, de culture littéraire. Dans toute notre histoire, le type d'homme qui symbolise le mieux l'idéal de la race est certainement « l'honnête homme » du XVIIe siècle. Ouvrez le livre, paru tout récemment, qui réunit les conférences faites l'an dernier par des professeurs de la Sorbonne aux élèves de l'Ecole normale primaire de la Seine [1] et lisez les deux remarquables leçons de M. Parodi ; vous verrez avec quelle sympathie l'Inspecteur, très républicain et très moderne, de l'Académie de Paris, parle de l'éducation française du XVIIe siècle et de l'idéal de l'homme vers lequel tendaient alors les âmes.

La littérature a chez nous une importance hors de pair. Même après une guerre victorieuse qui a redoré les képis de nos généraux et ressuscité le grade de Maréchal que nos pères ne connaissaient plus, tous les honneurs vont à nos hommes de lettres : à propos du centenaire de la Faculté de médecine de Montpellier, chaque revue et chaque

[1] *Du sage antique au citoyen moderne.* (Paris, A. Colin).

journal, même dans les petites villes, consacre des articles à Rabelais et nos polémistes [1] manient la langue et le style du XVI• siècle, si différents des nôtres, avec une merveilleuse aisance. Voici venir le troisième centenaire de Molière qui incarne non, comme on l'a dit, tout le génie français, mais du moins une bonne part de l'esprit de la race. Il n'est pas un collège, pas une école qui ne fête cet anniversaire comme une des grandes dates de l'histoire nationale.

Dans l'*Ecole et la Vie* [2], la grande revue primaire, un instituteur, M. Ab der Halden, rappelant les buts de guerre des combattants, imagine une discussion entre soldats. L'un se bat pour son pays, l'autre pour la liberté, etc. Et il ajoute :

« Auprès d'eux, un jeune homme, avec indifférence.
Un livre en main les écoutait distraitement.
— Et toi, lui cria-t-on, quel est ton sentiment ?
Pour qui donc te bats-tu, pilier de librairie ?
Quel nom vas-tu donner ce soir à la Patrie ?
Et pour quel idéal peux-tu mourir demain !
Mais le soldat montra le livre dans sa main
Et dit, en reprenant la page familière :
— Moi ? je me bats pour La Fontaine et pour [Molière.

C'est-à-dire pour toute la tradition intellectuelle et littéraire de la France : de ces soldats-là, il y eut certainement un grand nombre et l'on ne peut nier la grandeur de leur idéal.

C'est qu'aussi bien ces œuvres et cet esprit pour lequel ils se battent représentent pour eux plus qu'une forme heureuse et qui enchante leur amour de la beauté : ils y trouvent ce respect de la mesure, ce bon sens, ce culte de la raison qui font partie intégrante du patrimoine national. Nos poètes et nos prosateurs les plus légers d'apparence ont abordé les grands problèmes qui angoissent l'âme humaine depuis qu'est née la pensée ; nous ne comptons guère de savants qui se soient bornés à la science expérimentale : Descartes, Pascal, Buffon, Cuvier, Pasteur, Henri Poincaré ont été des philosophes et de grands hommes de lettres et le mathématicien Appell sera demain candidat à l'Académie Française.

Ce sens de l'ordre, de la mesure, ce respect de la raison, cet amour des idées générales, nous croyons les trouver dans notre éducation gréco-latine et les autres peuples nous confirment dans cette conviction.

« Nous pouvons nous passer de la culture antique, disait un savant allemand à mon regretté maître Emile Boutroux, mais à condition d'assimiler la pensée française, elle-même continuant à se renouveler toujours à ses sources [1]. »

Objecterons-nous à M. Léon Bérard que cette éducation grecque et romaine reste pourtant réservée à une seule classe de la nation, aux privilégiés de la naissance et de la fortune ?

On nous répondra que les boursiers sont plus nombreux qu'autrefois ; et que, de plus en plus, ouvriers et employés envoient leurs fils au lycée et au collège.

Il reste vrai que le fossé subsiste, trop peu souvent franchi, entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire et c'est de cette inégalité et de la souffrance qu'elle crée chez toutes les âmes loyales qu'est né le succès d'un mouvement audacieux comme celui des *Compagnons de l'Université nouvelle* [2].

Nous nous sommes efforcés de comprendre pleinement le projet du Ministre, malgré la surprise qu'il nous a causée tout d'abord. Que conclure de ces brèves remarques ? Tout simplement qu'il faut conserver la section des langues anciennes actuellement existante, renforcer l'étude du latin dans deux des autres sections et surtout l'étude du français dans toutes les quatre.

Mais Dieu nous préserve d'un peu de grec et d'un peu de latin obligatoire pour tous ; ce serait une surcharge nouvelle dans un programme surchargé déjà et qui ne profiterait qu'aux libraires.

Mais les grands problèmes qui se posent à tous ceux qui voient clair ?

Mais l'éducation physique sérieuse et méthodique qui n'existe à peu près nulle part ?

Mais la transformation des méthodes d'enseignement, la suppression des cours dictés, l'entrée de la vie et de l'action dans toutes les classes et toutes les disciplines, l'étude du dessin, de chant, les stages à l'étranger — enfin les travaux manuels dont on ose à peine parler ?

Mais la formation des consciences, la place d'honneur donnée dans toutes les écoles à la loyauté, à la pureté, au sacrifice de soi à la société — vertus que nos enfants devront vivre dès le plus jeune âge si nous voulons vraiment que la France soit sauvée — qui donc y pense et comment nos gouvernants, chargés du sort du pays, ne voient-ils pas qu'ils protègent un merveilleux meuble d'art pendant que la maison brûle ?

O Ministre subtil et spirituel que les sirènes de l'Attique et du Latium sollicitent et captivent, puissiez-vous être réveillé un beau jour de votre sommeil gréco-latin par une bonne fée de chez nous qui vous dira que la grandeur de nos aïeux n'est pas venue seulement de la

[1] En particulier Léon Daudet.
[2] Numéro du 14 janvier.

[1] Voir le dernier article qu'ait publié Boutroux dans *L'Education*, octobre 1921.
[2] Voir *L'Education* de novembre 1921.

douceur de leur langage et de leurs manières, mais surtout de leurs muscles d'acier — rappelez-vous Roland et Durandal ; de leur franchise — vertu dont le nom même indique qu'elle est de l'essence de notre race : « Etre franc et sincère est mon plus grand talent » aimaient-ils à redire [1] ; de leur amour ardent de l'action et du dévouement — et il n'est pas un coin du monde où ils n'aient porté leurs pas, comme colons ou comme apôtres, et où ils ne se soient donnés plus que peuple au monde ; elle vous dira, cette bonne fée, que toutes ces qualités splendides du corps, de la volonté et du cœur, c'était moins à la culture antique que les devaient nos ancêtres qu'aux vertus enseignées par la famille, par l'école et par une société chrétienne.

Rendez-nous, je le veux, la beauté, charmant adorateur des Muses, mais donnez-nous d'abord la force et la bonté.

Georges BERTIER.

[1] Molière, *Le Misanthrope*, III, 5.

La Nouvelle Education

La société pédagogique *La Nouvelle Education* a été fondée il y a un an environ par Mme M. T. Guéritte, membre d'honneur de l'Association anglaise des *New Ideals in Education,* et par le signataire de ces lignes. En la créant, nous avions deux objets. Nous nous proposions d'abord de travailler à répandre en France, et partout où pourrait s'étendre notre activité, les découvertes les plus importantes de la pédagogie moderne. Aucune ne nous paraissait plus digne d'attention que celles-ci. A savoir que l'enfant ne peut se développer qu'en agissant et en agissant librement. Qu'il ne peut apprendre à devenir un être libre que par la pratique de la liberté. Que la contrainte qui règne à l'école est funeste à son développement. Que l'action que l'éducateur prétend exercer sur lui est dangereuse ou illusoire. Que, l'enfant arrivant en intrus dans un monde qui n'est pas fait pour lui, le rôle de l'éducateur doit se borner à créer un milieu, un univers enfantin, où l'enfant trouve les conditions les plus favorables à sa croissance physiologique, morale et spirituelle. C'est pourquoi nous présentions notre action comme une suite de celle de Mme Montessori, simplement parce qu'un des principaux mérites de sa pédagogie nous paraissait d'avoir été la création, par le matériel montessorien, du milieu le plus propre qui soit au développement mental des petits enfants.

Nous nous proposions en outre de porter remède dans la mesure du possible à un inconvénient particulièrement grave chez nous, où les savants qui travaillent dans le même domaine se connaissent mal et ne profitent guère de leurs découvertes mutuelles, parce que chacun travaille un peu jalousement entre les quatre murs de sa chambre, et où les revues spéciales (surtout les revues pédagogiques) sont trop peu nombreuses pour accueillir tous les travaux qui mériteraient d'être connus. Nous voulions grouper tous ceux qui, acceptant les principes que je viens de dire, les mettaient en œuvre, et essayaient d'élever les enfants ou ceux qui leur étaient confiés, conformément aux vues de la pédagogie moderne.

Au mois de janvier 1921, M. Bertier, directeur de l'Ecole des Roches, qui s'est toujours montré si favorable à toutes les tentatives du genre de la nôtre, publiait dans sa revue l'*Education* le texte de notre appel.

« La méthode de Mme Montessori, disions-nous, qui a été peu à peu répandue chez nous par la traduction de ses ouvrages et par quelques expériences, a pu familiariser les éducateurs français avec une pédagogie dont le principe est le respect de l'activité libre et spontanée des enfants. On sait, en effet, que, pour l'éducatrice italienne, on ne peut élever les enfants qu'à condition de les connaître, et on ne peut les connaître qu'à condition de les laisser agir et se développer librement en dehors de toute contrainte qui les déformerait. C'est à cette double condition qu'a essayé de répondre Mme Montessori en créant ses écoles.

« L'accueil favorable qu'a reçu sa pédagogie en France dans des milieux fort divers, n'est explicable que si on suppose que le terrain était préparé, sans qu'on s'en doutât. Il y avait chez nous plus de gens qu'on ne croyait qui reconnaissaient à l'enfant une personnalité, qui pensaient que cette personnalité doit être respectée et que le tâche de l'éducateur est de lui donner les moyens de se développer librement, et que c'est de cette manière que la volonté se forme le mieux. Il y a chez nous des éducateurs qui, pour entendre le *message* de Mme Montessori, n'ont eu qu'à ne pas oublier celui de Rousseau. Et il en est aussi qui, même sans avoir suivi en d'autre pays les progrès de la pédagogie nouvelle, d'instinct, ou par le travail propre de leur pensée, se conforment aux mêmes principes et font, dans

leur école, dans leur classe, dans leur coin obscur, des expériences pédagogiques fondées sur le respect de la personnalité de l'enfant.

« Il est regrettable que pour toutes sortes de raisons, ces expériences demeurent trop souvent inconnues, et que la pédagogie commune n'en puisse pas profiter. C'est à cet inconvénient que quelques personnes, qui se sont concertées à cet effet, voudraient essayer de porter remède. Elles se proposent de créer un groupement qui, à la ressemblance de ceux qui existent déjà en d'autres pays, et particulièrement en Angleterre, réunissent tous les éducateurs partisans de la pédagogie nouvelle. Mais avant que ce groupement se constitue et pour qu'il puisse se constituer, il faut que les initiatives particulières soient connues de tous ceux qui s'y intéressent. C'est pourquoi, dès maintenant, par l'intermédiaire de cette revue, on s'adresse aux parents, aux professeurs, aux instituteurs et aux institutrices, à tous ceux qui ont pu faire une expérience fondée sur le respect de la personnalité de l'enfant, méthode d'éducation, procédé spécial d'enseignement, série d'exercices particuliers, bref tout essai (qui peut se faire dans la famille aussi bien qu'à l'école) où on ait obéi à ce principe que l'enfant ne peut se développer qu'en agissant librement, conformément à ses intérêts et à ses besoins. On les prie de bien vouloir envoyer leur nom et leur adresse à M. Roger Cousinet, à Arcis-sur-Aube (Aube), ainsi qu'un compte-rendu de leurs expériences ou de leurs observations. »

Une cinquantaine de personnes environ (parents, instituteurs et institutrices, professeurs, inspecteurs) ont répondu à cet appel qui a été reproduit dans divers journaux et revues pédagogiques. Nous avons trouvé des correspondants à l'étranger, en Angleterre, en Belgique, en Espagne, aux Etats-Unis, en Suisse. Notre groupement est en bonne voie, et l'*Education* consacre tous les mois, à partir du numéro de janvier 1922, 4 pages à ces manifestations, nous permettant de tenir nos membres au courant de nos travaux et des résultats de nos expériences.

Deux expériences particulièrement importantes sont en ce moment en cours. Par l'une, nous nous proposions de rechercher dans quelle mesure les enfants sont capables de composer des récits (descriptions ou contes) originaux. Des expériences de ce genre ont été faites en Angleterre, en Amérique, en Russie où des enfants, travaillant en toute liberté sur des sujets de leur choix, ont écrit des œuvres charmantes. La seule part d'originalité que je revendique ici est d'avoir substitué le travail collectif au travail individuel. Je donne au travail collectif dans l'école une place prépondérante pour toutes sortes de raisons d'ordre moral et psychologique, dont la plupart ont été bien mises en lumière par John Dewey, et en particulier ici pour la raison suivante. Quand un enfant écrit seul un conte libre (ou une description), il est rare qu'il n'y laisse des fautes de langue ou d'orthographe. Ces fautes, le maître doit les corriger et en les corrigeant il lui est bien difficile de résister à la tentation d'améliorer un peu le texte qu'on lui présente. Quand des enfants travaillent ensemble, ils se corrigent mutuellement, ils arrivent toujours (j'en ai de très nombreux exemples) à produire une œuvre correcte et on est plus certain ainsi de se trouver en présence de travaux originaux. La technique de l'opération est d'ailleurs très simple, il suffit de grouper quelques enfants (10 au maximum, mais il vaut mieux qu'ils ne soient que 6 ou 7) autour d'un tableau, de leur demander d'écrire un récit original, et de le faire ensuite recopier et illustrer.

L'autre expérience est relative à une méthode scientifique que j'ai exposée au mois d'août dernier, à Stratford sur Avon, au Congrès des *New Ideals in Education*[1]. Cette méthode qui fait travailler les enfants collectivement, comme dans l'expérience précédente, est fondée sur l'observation libre et a pour objet d'amener les enfants à observer d'une manière de plus en plus exacte et profonde les phénomènes scientifiques, en partant des plus simples (animaux, plantes) et à constituer ainsi eux-mêmes leur propre livre de sciences, leur *répertoire* scientifique. Ils apportent en classe les objets qui les intéressent, quels que soient ces objets, sans qu'aucun leur soit imposé ou interdit, sans qu'aucun ordre soit suivi, et ils rédigent en commun les observations qu'ils font seuls sur ces objets. Le maître doit laisser le travail se faire sans lui, se garder de le diriger, et n'intervenir que quand son aide est réclamée pour fournir un nom qui est inconnu. Les descriptions sont ensuite résumées sur des fiches, en suivant pour les observations un même ordre pour les objets de même nature (une même fiche modèle sert pour tous les animaux, une autre pour les plantes, une autre pour les pierres, etc.). Quand on a soin de prendre comme fiche-type, dans chaque série, celle qui contient le plus d'observations, les enfants peuvent constater eux-mêmes, par comparaison, les omissions qu'ils ont faites dans les autres fiches, et les réparer. La méthode est ainsi *auto-éducatrice*. L'intervention du maître n'est à aucun moment nécessaire, ni au cours des premières observations ni pendant la ré-

[1] Le texte de ma conférence paraîtra dans le numéro de février de l'*Education* et dans le volume de rapports du congrès. Un exposé de ma méthode a été publié par les soins de M. Ad. Ferrière, dans l'*Education nouvelle et populaire* (article de Mlle Wauthier, n° du 8 septembre 1921) et dans l'*Educateur* (26 novembre 1921).

daction des fiches, puisque les enfants peuvent apercevoir seuls et corriger les erreurs. Et ainsi le maître ne risque ni de forcer la curiosité naturelle des enfants en lui demandant plus qu'elle ne peut donner et en faisant trop intervenir la suggestion et la mémoire, ni de corriger des erreurs qui n'apparaîtraient pas aux enfants, ce qui est toujours inutile et dangereux. Quand les fiches sont établies, les enfants peuvent constater eux-mêmes qu'ils ont oublié d'observer la fleur d'une plante ou le mode de nourriture d'un animal.

Enfin, quand les fiches sont en nombre suffisant, les enfants les classent en choisissant pour chaque série le mode de classement qui leur paraît le meilleur (il n'importe que ce mode de classement soit superficiel, l'apport de nouvelles fiches amènera à le modifier). C'est pourquoi je conseille de laisser les enfants observer successivement des objets sans suivre aucun ordre, puisque l'ordre sera mis après coup. Leur imposer à l'avance un ordre serait mauvais, puisqu'on ne pourrait le justifier, et que les raisons de l'ordre n'apparaissent qu'après que les observations sont faites, et sont tirées des observations elles-mêmes. Et on évite ainsi la grosse erreur de bien des livres de sciences qui classent à l'avance des faits que les enfants ne connaissent pas encore. Il faut que les enfants fassent la science comme la science s'est faite, l'*observation* précédant, et de beaucoup, la *classification.*

Cette méthode, ainsi que la précédente, a été expérimentée avec le plus grand succès dans quelques écoles primaires françaises. Les expériences se poursuivent encore en ce moment. De nombreux documents, attestant les résultats obtenus (quelques-uns ont été présentés par moi au congrès de Stratford), et d'autres relatifs à des expériences que nous entreprenons cette année sur le rôle des représentations dramatiques dans l'éducation, seront mis sous les yeux du public au cours d'une exposition de travaux d'enfants que le Comité de *la nouvelle Education* se propose d'organiser pendant le mois d'avril 1922, à Paris, au musée pédagogique, ainsi qu'au cours de l'Assemblée de nos membres qui sera tenue au Lycée de jeunes filles de Versailles les 4, 5 et 6 juin 1922. Nous espérons que ces documents suffiront pour témoigner de la vitalité du nouveau groupement et de l'utilité de la tâche qu'il a entreprise.

Roger COUSINET.

Un essai de "Self-government" dans une classe française

COMMENT JE FUS AMENÉE A FAIRE CETTE TENTATIVE

La discipline rigoureuse et monarchique en vigueur actuellement encore dans toutes les Ecoles primaires de France m'a toujours déplu à un point extraordinaire. Certes, nous n'employons plus de férules; nous ne mettons plus nos élèves à genoux dans la cheminée, les genoux dans des sabots et les bras tendus en l'air soutenant une grosse bûche (mon père eut maintes fois à subir ce véritable supplice, étant réputé bavard intarrissable dans une classe où le moindre chuchotement n'était pas toléré). Non, nous ne faisons plus usage de ces châtiments excessifs; mais l'enfant n'en est pas plus libre en classe! Par un autre système de récompenses et de punitions, nous l'obligeons, pendant six longues heures de la journée, à rester immobile; à ne pas remuer ses pauvres petites jambes qui aiment tant courir; à ne pas mouvoir ses agiles menottes autrement qu'armées du crayon ou du porte-plume, et si le pauvret parle sans y avoir été invité, oh! quelle fureur ne déchaîne-t-il pas! La volonté du maître seule fait la loi, « car tel est mon bon plaisir ». Nous en sommes encore, sous ce rapport, à l'Ancien Régime, à la monarchie absolue! Quelle préparation à la vie républicaine!

Aussi, dès ma première classe, à ma sortie d'Ecole Normale, en dépit de tout ce que l'on m'y avait prêché, je décrétai, en mon for intérieur, de laisser mes élèves jouir d'une liberté... relative. J'enseignai pendant un an dans une toute petite école de campagne; les enfants, lents et doués de peu d'initiative, ne semblèrent jamais demander bien grande liberté; au contraire, ils avaient toujours besoin d'une tutelle. A la fin de l'année, à peine paraissaient-ils s'éveiller un peu, que je quittai l'école et fus nommée dans un village un peu plus important non loin d'une petite ville. Là, les enfants, pour n'en avoir pas moins été toujours soumis au régime d'autorité absolue du maître, avaient dans les yeux des lueurs, des velléités de révolte! On eût dit que ce régime leur pesait, et qu'ils s'en rendaient compte; ceux-là étaient loin d'être des passifs!

Nous commencâmes par décider qu'à l'avenir il leur serait permis de se parler entre eux pendant la classe pour se communiquer des renseignements relatifs à leurs travaux. Je préférais qu'ils s'adressent les uns aux autres plutôt qu'à moi. Toutefois, je leur fis remarquer que le bruit occasionné par ces dérangements et ces parlottes pouvait incommoder leurs camarades dans leur travail. Aussi fut-il convenu de rappeler à l'ordre ceux qui troubleraient ainsi le calme — je n'ai pas dit le silence — nécessaire au travail de tous. La première année scolaire se passa dans une demi-liberté qui était encore une demi-monarchie.

PÉRIODE DE LIBERTÉ TOTALE

Cependant le rôle de policier me déplaisait toujours. C'étaient les enfants qui se réprimandaient les uns les autres dans le cas dont je parle plus haut, mais il n'en restait pas moins que je devais encore veiller à l'ordre, à la propreté, au calme pendant les exercices collectifs, etc... Les bambins semblaient eux-mêmes avoir parfois des velléites de révolte contre mon autorité. Néanmoins j'hésitai beaucoup, et cela pour trois raisons, avant de me décider à leur laisser la liberté complète.

1. J'exerce la fonction d'institutrice dans une école publique et, par suite, je dépends de l'Inspecteur primaire et de l'inspecteur d'Académie (sans compter les autres grands chefs: Recteur, Inspecteurs Généraux, Ministre, quoique je n'aie jamais eu aucun signe particulier de leur existence! Ils sont si loin de nous!) L'inspecteur primaire ne s'opposerait pas, je le savais, à ma tentative et, au contraire, m'y encouragerait. Mais les autres? Je connaissais leur état d'esprit, leur conception de l'école, et craignais de rencontrer que sais-je?... changement de poste, blâme, retard d'avancement, révocation peut-être!

2. Il me fallait aussi tenir compte de l'appréciation des parents. Au début de nos expériences sur le travail collectif, nous avions déjà rencontré une quasi-hostilité qui s'était d'ailleurs bien vite changée en une remarquable bienveillance, et cela, grâce à l'influence de nos enfants sur leurs parents et à l'efficacité des résultats obtenus. Il aurait été néanmoins très fâcheux de les choquer brusquement à propos de cette discipline à laquelle ils avaient l'air de tenir par dessus tout.

3. L'ancien instituteur de l'école, qui a pris sa retraite au village et avec lequel je cause souvent, m'objectait : « Vos enfants ne sont-ils pas trop jeunes pour essayer ce système de self-government? N'allez-vous pas les exposer à des erreurs, à des errements regrettables? » Effectivement ma classe comptait 17 élèves dont un seul atteignait 11 ans, deux avaient 10 ans à peine et les 14 autres s'étagaient entre 6 et 8 ans et demi. De si jeunes enfants pourraient-ils organiser *eux-mêmes* leur petite vie scolaire?

Je résolus d'aller donc lentement, très lentement, en besogne et d'amener mes enfants petit à petit au système d'éducation dont je rêvais. Eux-mêmes m'obligèrent à marcher plus hardiment.

Un soir, au sortir d'une classe où ils avaient été particulièrement désagréables, une de mes fillettes s'écria presque en pleurs: « Oh! Mademoiselle, ne nous grondez pas! Nous ne savions pas ce que nous avions, nous nous étions énervés! »

Je profitai de ces paroles pour en tirer une courte causerie sur « l'empire sur soi-même ». Nous lûmes à cette occasion le chapitre portant ce titre dans le livre de Foerster: « Pour former le caractère ». Nous recherchâmes les premiers énervés qui avaient transmis leur « électricité » aux autres. Et nous en conclûmes que les uns et les autres s'influençaient facilement.

« Eh! bien, dis-je, mes enfants, au lieu de vous laisser gagner par le mal, si vous aviez tenté d'influencer en sagesse les « diables », de les calmer de *votre propre autorité*, la classe y aurait gagné en bien et nous aurions travaillé mieux et à notre aise. » Sur l'heure, et d'eux-mêmes, ils décidèrent que, à partir du lendemain, je n'aurais plus besoin de leur faire aucune remarque, et que, *eux-mêmes*, ils feraient respecter l'ordre et le calme nécessaires au bon travail de tous.

J'avais dépouillé mon rôle de policier; ils étaient libres! ... libres!

CE QU'ILS FIRENT DE LEUR LIBERTÉ

Et voici ce que je remarquai. Il me semble que c'est l'éternelle histoire du début des révolutions, quand s'affranchissent des peuples asservis depuis toujours!

Les premiers jours, l'anarchie — ou presque — régna! Puis, après trois ou quatre classes, il se dessina nettement trois divisions parmi les élèves. Il y avait:

a) ceux qui commandaient;
b) ceux qui obéissaient sans murmure;
c) ceux qui obéissaient en grognant.

« Ceux qui commandaient », en l'occurence, ce fut une fillette de 10 ans qui conduisait bon train ses camarades!

« Ceux qui obéissaient sans murmure »? Ce fut toute la classe, sauf une autre fillette de 8 ans ½ qui était toujours mécontente et ne cessait de faire les remarques les plus désobligeantes à celle qui avait pris la tête.

Je voulus rechercher, dans le caractère, l'hérédité possible, la situation matérielle et morale de la famille dans le village, quelles pouvaient être les causes de ces trois divi-

sions. (Et en ceci, je fus beaucoup aidée par le vieil instituteur dont je parlais tout à l'heure, qui exerça ici pendant 36 ans et qui connaît ainsi toutes les familles du village).

a) Celle qui avait pris le commandement est une fille unique, gâtée autant que faire se peut, et à laquelle parents et grands-parents obéissent sans regimber ! Le père et la mère sont également enfants uniques. Il est à remarquer que la famille n'exerce pourtant pas grande influence au village.

b) Celle qui « trouvait toujours à redire » (suivant le mot si juste du pays) est une enfant fluette, d'un couple d'ouvriers alcooliques, toujours mécontents de tout et de tous, toujours en « bisbille » avec leurs voisins et peu considérés au pays.

c) Enfin, ceux qui obéissent passivement sont tous enfants de cultivateurs; aucun n'est enfant unique, et tous font partie de familles calmes et tranquilles, comme elles le sont presque toujours à la campagne (et surtout dans la Champagne).

Ainsi, de mes recherches, il résulte, à mon avis, que les différentes façons d'agir de ces enfants dépendaient, avant tout, de l'hérédité et de leur éducation antérieure.

Un jour que la fillette mécontente venait d'être rappelée à l'ordre un peu sèchement par « l'impérative » Geneviève, les larmes lui vinrent aux yeux et, se levant brusquement de son banc, elle s'écria : « C'est pas juste, na ! Toujours, tu commandes et toujours les autres ne disent rien ! » Là-dessus, elle se tourne vers la masse des autres qui la regardaient étonnés : « C'est pas vrai que vous ne dites jamais rien ? — Bien si, répond un garçon, mais puisqu'elle a raison ! — Eh ! oui, elle a raison, mais pourquoi c'est plutôt elle que toi, Georges ? » — On réfléchit. « C'est vrai, tout de même ! Pourquoi plutôt elle que nous ? Si nous étions commandant chacun notre tour, M'zelle ? — Oui, et par qui nous commencerons ? » interrompit la mécontente. — Grave problème ! Chacun veut être le premier ! Après, il n'y aurait plus de charme ! Je suggère une élection. Ce qui fut accepté d'emblée. L'élu fut un garçon de neuf ans, remuant, débrouillard, à l'œil vif, et qui sut si bien commander et le faire toujours d'une façon si juste (j'insiste sur ce point, car s'il n'avait pas été juste, je connais mes enfants et surtout ma mécontente, il ne serait pas resté longtemps « commandant ») qu'il garda son poste jusqu'en juillet, fin de l'année scolaire. Ce que j'ai conté là se passait vers Pâques de l'année 1921.

LE COMMANDANT

En octobre, nous en sommes là. Nous n'avons pas encore de règlements écrits. Il n'y a que des conventions orales. Robert, le « commandant », doit rappeler à l'ordre :

1°) Ceux qui troublent et empêchent les autres de bien travailler ;

2°) Ceux qui font perdre le temps à leurs camarades, par exemple, les retardataires, etc. ;

3°) Ceux qui se dissipent pendant les observations collectives.

Une fillette est chargée de l'ordre et de la propreté dans la classe, la cour et les dépendances. Elle se fait seconder par un ou deux aides qu'elle choisit elle-même.

Nous avons repris le travail de classe ces jours derniers et n'avons pas élu de nouveau « commandant ». Car je voudrais auparavant amener les enfants à préciser, *par écrit*, les droits et les devoirs de ce dernier. Ce serait notre « constitution ».

Pourtant, je trouve que ce système de self-government n'est pas encore « l'idéal ». Il ne m'apparaît encore que comme un système transitoire. L'autorité du commandant est encore tyrannique, parfois plus tyrannique que la mienne. Les enfants l'acceptent mieux, c'est vrai ; et, quand elle est injuste, ils la discutent. Mais il me semble encore trop — quoique, je le répète, pour les enfants, ce soit une obéissance consentie que la leur, et que cette organisation soit une sorte d'organisation républicaine — il me semble encore trop avoir remplacé mon autorité par une autre presque équivalente.

Voilà donc le récit de ma tentative de self-government. Elle est à peine ébauchée. Je la continuerai et j'espère en obtenir grand bien — le plus grand bien possible — pour mes chers enfants.

*

P.-S. — Je rédigeais ces notes, il y a trois jours, et disais que nous n'en étions pas encore arrivés à des règlements écrits. Or, hier après-midi, nous avons ébauché notre Constitution, procédé à l'élection d'un Commandant et de deux « Chefs d'ordre ». Le même Commandant a été réélu et la même « Chef d'ordre », à laquelle on en a adjoint une seconde, car la charge avait été reconnue comme trop lourde pour une seule. Les fonctions de ces trois chefs ont été nettement délimitées et les sanctions ont été choisies par tous les enfants. Le travail n'est pas encore tout à fait fini et vous comprendrez que je ne puisse vous en parler longuement aujourd'hui.

OPPOSITIONS...

D'une lettre du 1er novembre :

Cette expérience de self-government m'engage à aller plus loin encore ; je ne vais pas tenter seulement de faire évoluer l'éducation de mes enfants, il me faut encore faire, ou

plutôt refaire celle des parents. Il vient de m'être prouvé, cette semaine encore, que nos réformes n'aboutiront vraiment que le jour où les parents nous comprendront.

Je vous contais dans ma dernière lettre comment nous venions de rédiger une constitution. Les premiers jours, tout allait à merveille quand, il y a cinq jours, crac! un accident se produisit dans la machine! Le commandant devait, en particulier, rappeler à l'ordre les retardataires qui nous font perdre notre temps. Oh! les retardataires sont rares! Quelquefois un, rarement deux. Mais, en cette saison, les enfants, avant de venir en classe le matin, aident souvent les parents qui se pressent pour les derniers travaux champêtres; et il arrive qu'un des garçons, pauvre enfant que je soupçonne n'être pas tout à fait normal sous le rapport « attention intellectuelle » (dans les occupations manuelles, il excelle et est capable d'un effort très longtemps soutenu) que ce garçon, dis-je, est souvent en retard, *à cette époque*. Donc, après l'avoir réprimandé deux matins de suite, le commandant, au troisième jour, donne comme punition dix lignes d'écriture. Mon garçon, sans broncher, s'exécute. Mais qu'alla-t-il conter à la maison? Je ne sais! Quoi qu'il en soit, le papa vient me trouver le lendemain et me demande: « Mademoiselle, est-ce vrai que c'est Robert qui punit les autres à présent? Mon fils fera les punitions que vous lui infligerez, non celles que lui donnera Robert! » J'essayai d'expliquer..., le père ouvrit de grands yeux, ne comprit pas et partit, me jugeant... à demi-folle!

En effet, pour les parents, les enfants doivent toujours être soumis au régime monarchique et rigoureux qui pesa sur eux. Hors de là, point de salut! Ils ne comprennent pas tout ce qu'il y a d'affreux, tout ce qui me fait bondir et m'indigne dans cette mutilation de la vie enfantine, dans ce silence de mort dans lequel on veut faire s'écouler les heures d'animation et de joie de l'enfant. Ils ont compris que nous changions la façon d'étudier, ils ont adhéré à notre expérience sur le Travail collectif..., mais leur « sacro-sainte discipline », il n'y faut pas toucher!

Donc, nous allons tenter de leur parler, de leur expliquer, de leur faire comprendre ce que nous voulons. Cet hiver, je ferai des conférences à l'école. De plus, j'ai l'intention, pour donner la vie et la joie à ces conférences et faire venir sûrement les parents à l'école, d'y faire participer mes enfants. Ils joueront de petites scènes, *faites par eux*, et dont le sujet sera soit historique (nous suivons l'enseignement de l'histoire de M. Cousinet et la dramatisation sera un de nos procédés qui, défendus par les programmes français, sera néanmoins appliqué ainsi), soit moral ou comique. Je tremble un peu avant d'organiser ces conférences. Aurai-je l'autorité nécessaire pour convaincre, moi toute jeune, ces parents, ces paysans un peu méfiants — ce sont de vrais Champenois — qui me regardent comme une enfant, un peu plus âgée que les leurs, mais aussi... « gamine » qu'eux; et cela, parce que je ne suis pas, pour mes élèves, l'institutrice, mais l'amie et la camarade? Je crains tant de voir l'indifférence, ou la méfiance, ou, peut-être... l'incrédulité, si ce n'est la moquerie. Mais il le faut! Je le ferai, aidée par ce vieil instituteur dont je vous parlais dans mon article.

Je suis dépendante des parents, en plus de l'administration, inspecteurs et ministre; j'ai les bras liés par leur opinion... et je ne puis réformer que lorsque je me sens tacitement comprise et soutenue par eux! Ah! si j'étais libre!

Donc, vous le voyez, mon expérience sur le self-government m'entraîne bien loin... jusqu'à l'éducation des parents. Je ne sais si je remplirai bien cette nouvelle tâche... Puisse-elle être accomplie jusqu'au bout!

UNE VICTOIRE

D'une lettre du 4 décembre 1921:

...Nos travaux d'octobre et de novembre avaient porté sur la vie et la situation de notre village, il y a une centaine d'années. Les enfants avaient fait des recherches dans toutes les maisons et avaient découvert une masse d'objets dont on se servait alors. Nous les avons observés, étudiés, et les enfants ont eu l'idée de représenter une soirée, une veillée dans une famille de cette époque. Dans ma dernière lettre, je vous parlais de conférences dans lesquelles je me proposais d'expliquer aux parents les expériences tentées dans notre classe depuis l'an dernier. Je fis une de ces conférences le 30 novembre et je voulus que les enfants participent à cette soirée. Ils exécutèrent plusieurs chants et jouèrent la saynète historique qu'ils avaient écrite, avec tous les détails de la vie à cette époque: éclairage avec les lampions à huile, costumes, coiffures de l'époque, etc... M. Cousinet avait tenu à les voir réaliser cette scène et en a paru satisfait. Les parents ont été littéralement stupéfaits des travaux de leurs enfants et un papa m'a dit cette jolie phrase: « Vous nous avez révélé nos enfants. » Et je crois que les parents nous comprennent un peu mieux à présent.

M.-L. WAUTHIER.

L'œuvre du Dr Decroly en Belgique

Actuellement, en Belgique comme ailleurs, des tendances nouvelles en pédagogie s'affirment de plus en plus. On y comprend également que l'école traditionaliste doit faire place à l'école active, qu'il faut tenir compte de la psychologie de l'enfant, de ses besoins et de son droit de vivre et de vivre heureux.

Le pionnier de cette idée, celui qui y a consacré dans notre pays toutes ses forces depuis vingt ans, c'est le Dr Decroly. C'est lui qui n'a cessé de lutter par amour de l'enfant; qui n'a qu'une religion: celle de l'enfant. Tâchons de vous le présenter dans sa grande modestie, et de vous retracer rapidement sa vie d'enthousiasme, de foi, de travail consacrée à l'enfant. Il a entraîné à sa suite bien des éducateurs qui forment une armée de travailleurs, luttant pour transformer l'école en une maison accueillante, où les enfants soient heureux et donnent libre cours à toute leur spontanéité et à toute leur activité.

Le Dr Ovide Decroly est né à Renaix, le 23 juillet 1871. Il a fait ses études à l'Université de Gand et a obtenu avec grand succès le doctorat en médecine. Lauréat du concours universitaire, il se rend à Berlin, où il travaille chez les professeurs Langerhans, Mendel et Joly. Ensuite il part pour Paris où il fait de la neurologie et de la psychiatrie dans les services des professeurs Raymond et Geoffroy. Il se fixe ensuite à Bruxelles et devient l'assistant du Dr Glorieux, à la Policlinique de la rue des Eperonniers.

En 1901, il fonde l'institut d'enseignement spécial où il élabore une pédagogie spéciale, appropriée à la variété des cas à traiter. Devant les résultats obtenus chez des enfants dont aucune école ne voulait, et qu'aucune autre méthode n'avait pu améliorer, des amis nombreux du Dr Decroly, pères de famille, désireux de donner à leurs enfants une éducation mieux comprise, insistèrent auprès de lui pour qu'il créât une école semblable, mais pour enfants normaux.

En 1907, il ouvre «l'Ecole pour la vie, par la vie» où il s'inspire des expériences faites à l'institut d'enseignement spécial. En 1912, il devient professeur du Cours d'enseignement spécial organisé par la province et qui a pour but de donner une formation psychologique et scientifique au personnel qui se consacre à l'éducation des enfants arriérés et anormaux. En 1912 également, il est nommé Directeur de la Section de psychologie de l'Orientation professionnelle, où des parents accourent nombreux pour demander conseil au sujet de leurs enfants. En 1914, en collaboration avec un groupe de philanthropes et de pédagogues, il fonde une œuvre de secours aux orphelins de la guerre «Le foyer des Orphelins» dont il devient président et qu'il organise scientifiquement et avec un grand amour pour ces pauvres petits déshérités. Ces «homes», déjà très nombreux, constituent des familles où les enfants sont parfaitement heureux !

1920 lui ouvre les portes de l'Université de Bruxelles, en qualité de professeur de psychologie de l'enfant, à la Section de pédagogie. En 1921 il y est chargé des cours d'hygiène éducative et médico-pédagogique.

Au mois de mars prochain, il partira pour l'Amérique, envoyé par le gouvernement en voyage d'études psychologiques.

Le Dr Decroly, homme d'action, dont la pensée riche et féconde ne peut s'immobiliser dans des écrits, est l'auteur cependant de nombreux articles et travaux en faveur de cette pédagogie nouvelle à laquelle il apporte sa contribution de savant et d'homme d'action.

L'Ecole pour la vie par la vie.

Disons quelques mots de sa petite école «Pour la vie, par la vie» qui existe depuis 1907, rue de l'Ermitage, tout près de la magnifique Avenue Louise, tout près du bois aussi et pas trop loin du centre de la ville.

Mesdemoiselles Degand et Monchamps, collaboratrices de la première heure, en sont, à cette époque, les figures les plus saillantes. Elles lui apportent toutes deux un grand dévouement, beaucoup d'enthousiasme, un travail intelligent et actif. Nous pouvons affirmer que c'est grâce à elles, en partie, que l'école marche vers le plein succès.

A ce moment se crée une ligue, réunissant les personnes amies de l'œuvre : «l'Ecole Nouvelle» pour la diffusion et l'application des idées modernes en matière d'éducation et qui a pour but de grouper tous ceux qui se solidarisent avec l'idée.

Et l'école prospère, donnant des résultats qui dépassent les espérances et sèment de l'enthousiasme et de la confiance. [1]

Mais brusquement la guerre éclate. Cette horrible période a une répercussion profonde sur la petite école alors si prospère.

Les parents quittent le pays pour l'étranger,

[1] Sur la méthode proprement dite, nous renvoyons le lecteur à un admirable petit livre qui a paru en automne 1921 : Dr O. Decroly et Gérard Boon, *Vers l'Ecole rénovée* (Paris, Nathan, et Bruxelles, Lebègue). L'essentiel de la méthode y est donné d'une façon concentrée, mais parfaitement nette. *(Réd.)*

les enfants ne viennent plus à l'école. Que d'heures angoissantes, que de luttes, que de combats, que de sacrifices pour empêcher l'écroulement de la petite école « Pour la vie, par la vie » ! Grâce à tous les sacrifices supportés par les parents, par le personnel, la petite école, fortement blessée, subsiste quand même et, malgré les effets funestes de cette période stupide, nous la voyons acquérir, petit à petit, de nouvelles forces et reprendre son essor avec confiance.

En 1919, on y crée un comité de parents qui est présidé par le Dr Decroly et formé de deux représentants de chaque classe. Le comité se réunit une fois par mois et discute toutes les questions relatives aux enfants, au travail et à la question matérielle. En 1920, l'école continue à subsister par ses propres forces, elle est connue partout, appréciée, considérée comme un laboratoire de psychologie. Le gouvernement belge s'y intéresse aussi et lui accorde un subside. Actuellement l'école vit toujours, les résultats y sont remarquables, l'atmosphère de joie et d'amour qui y règne en fait un petit paradis adoré des enfants.

Ceux qui y ont passé leur enfance se reconnaissent parmi les autres! Nombre de nos anciens élèves sont actuellement à l'Université; les uns y font des études de médecine, d'autres d'ingénieurs, d'autres encore de chimie et les résultats de leurs études sont très satisfaisants.

Mais ce qu'il fallait, c'était favoriser l'introduction de cette méthode et du programme du Dr Decroly dans les écoles publiques. C'est ce qu'on fit.

A l'École officielle.

Après avoir passé cinq ans à la petite école de la rue de l'Ermitage, j'en sortis, enthousiasmée, ardemment convaincue de la valeur de la méthode, prête à toutes les luttes pour le bien-être de nos enfants. J'entrai, en 1916, à la Section préparatoire de l'Ecole Moyenne C. de Bruxelles. Cette école est dirigée par Mlle Carter, personnalité intelligente et enthousiaste, qui fut mon professeur durant de longues années à l'Ecole Gatti de Gamond.

Ce ne fut pas sans une certaine angoisse que j'entrai dans une école officielle, astreinte à suivre un programme arrêté. Mais Mlle Carter m'encouragea à appliquer les méthodes nouvelles, tout en me mettant en garde contre les reproches adressés à l'école du Dr Decroly. Ces reproches sont nombreux, comme on peut se l'imaginer. Ils sont, en général, faits par des parents d'élèves médiocres, par le personnel routinier, partisan de la loi du moindre effort, par des personnes qui jugent l'école, les méthodes employées et les résultats obtenus, sans avoir jamais approfondi ce qui se passe à « l'Ecole pour la vie, par la vie ».

J'ai donc transformé ma petite classe en une espèce d'annexe de l'Ecole de la rue de l'Ermitage. Elle devient un petit atelier où les enfants prennent une part active au travail, où l'on rencontre une atmosphère de joie, d'amour et de sincérité.

Je ne décrirai pas cette petite classe moi-même, je me bornerai à citer un extrait du livre fait par nos petites élèves, où l'une, une enfant de huit ans et demi, écrit ce qui suit dans une des préfaces :

« Depuis le premier jour que nous avons vu « l'école, cette chère petite école, pleine de « soleil et de verdure, nous avons vécu au « milieu de tous les êtres vivants de la nature « et nous les avons aimés et protégés de tou- « tes nos forces. Aussi sommes-nous bien « reconnaissantes à Mademoiselle qui nous a « fait aimer cette si intéressante et amusante « méthode de M. Decroly, à Mlle la Directrice, « qui nous a permis de transformer notre « classe en un musée joyeux et vivant où nous « retrouvons tous les êtres que nous avons « appris à connaître et à admirer durant nos « quatre premières années d'études. »

LOULOU W. (8 1/2 ans).

Les résultats obtenus dépassent bientôt ce qu'on a espéré et prouvent que les reproches faits à l'Ecole de la rue de l'Ermitage ne sont pas justifiés et que la méthode du Dr Decroly, appliquée comme elle a été conçue, donnent des résultats supérieurs à ceux obtenus dans les écoles ordinaires, même au point de vue lecture, calcul et écriture.

Car, dit-on, un enfant qui sort de cette école ne sait ni lire, ni calculer, ni écrire. On veut bien admettre cependant qu'il a acquis d'autres qualités, qu'il s'est développé intellectuellement, qu'il a enrichi sa personnalité, sa spontanéité, son activité et qu'il aime son travail.

Mais, songez un instant à l'école traditionaliste pour qui les trois clefs de l'enseignement : lecture, calcul et écriture constituent la chose primordiale !

Le but principal poursuivi par l'école est précisément le développement intégral de toutes les facultés de l'enfant et la formation d'un être fort et capable de remplir un rôle social utile dans la vie.

L'École active.

Et voilà ce petit groupe d'enfants conduit jusqu'en quatrième année préparatoire.

On peut difficilement s'imaginer l'activité de la classe, le degré de personnalité de chaque enfant, la spontanéité et la puissance

créatrice de ce petit groupe soumis à une méthode rationnelle.

Qu'on cherche à évoquer en pensée ces fillettes élaborant elles-mêmes le programme,[1] recherchant elles-mêmes les documents, faisant des fiches, récoltant des images, fabriquant le matériel, qui serviront à leurs travaux personnels.

Qu'on se représente ces petites de neuf à dix ans donnant à leurs compagnes des petites causeries, avec matériel instructif; causeries préparées par chacune d'elles sur un sujet de son choix.

Que l'on consulte leur livre: « Pour les petits, par des petits », complètement illustré par elles, et contenant leurs petits travaux spontanés, rédactions faites librement. Ce livre contient des écrits dont la naïveté et la fraîcheur sont émouvantes.

Que l'on feuillette leurs cahiers d'Observation et d'Association, trésors que les enfants conservent avec amour, qu'ils regardent journellement avec intérêt.

Que l'on vienne assister à cette existence de l'école, à cette joie, à cette activité, à toute la vie de cette petite communauté — et l'on en sortira convaincu qu'il y a encore beaucoup à faire dans nos écoles publiques et que l'introduction des principes de l'« Ecole active » n'est pas une utopie.

Autres tentatives.

L'Ecole de la rue de l'Ermitage et ma petite classe ne sont d'ailleurs pas restées seules à appliquer cette méthode nouvelle. D'autres ont suivi et de nombreuses classes des écoles publiques fonctionnent, à Bruxelles et dans plusieurs faubourgs, selon notre méthode.

On nous avait objecté que cette méthode n'était applicable qu'à des enfants appartenant à un milieu riche. En effet, la petite « Ecole pour la vie, par la vie » est constituée par des enfants riches et l'Ecole de la rue de Gravelines compte une majorité d'élèves de la bonne bourgeoisie. Mais l'expérience a prouvé que nos écoles publiques, fréquentées par des enfants de milieux souvent misérables, peuvent faire usage de ces méthodes nouvelles et que le résultat obtenu y est encore plus beau que celui que nous obtenons. Après deux conférences données à la Société belge de Pédotechnie, où j'ai montré les travaux des élèves et exposé la manière de travailler de ces enfants soumis durant quatre ans à la méthode, des personnes, appartenant surtout au personnel enseignant, accoururent nombreuses dans ma classe. Devant l'activité, la personnalité, la facilité d'expression, le développement de ces enfants, elles en sont sorties enthousiasmées ! Défiantes avant leur entrée, elles se sont retirées convaincues. Un mouvement intense en faveur de l'application de la méthode se fait sentir. Le directeur des Ecoles, M. Devogel, réunit, en 1920, les directeurs et directrices des Ecoles primaires et leur proposa l'essai de la méthode dans leur première année préparatoire. Nulle part la méthode ne fut imposée et ce fut librement que le personnel se mit à l'appliquer.

Dix classes répondirent à l'appel.

Au début, il n'y eut pas beaucoup d'enthousiasme, mais, petit à petit, le personnel éprouva lui-même de la joie à sa tâche, on peut dire de l'emballement et, devant les résultats obtenus, institeurs et institutrices déclarèrent que plus jamais ils n'appliqueraient les anciennes méthodes.

Il faut aller voir ces classes, vivre un peu de la vie et de l'activité de ces enfants, constater la joie qui se lit dans leurs regards pour être convaincu que l'on y apporte une contribution en faveur de « l'Ecole active » qui est admise en théorie par beaucoup de pédagogues, mais qui, pratiquement, rencontre encore bien peu de réalisations.

Souvent, on dit que c'est le milieu social qui forme les hommes de valeur, qu'ils en sont les résultats. En présence de la grande portée de l'œuvre inaugurée par le Dr Decroly, ne pourrait-on pas soutenir l'inverse ? Ici, c'est un homme qui, par sa clairvoyance, son énergie et sa patience, est en voie de transformer peu à peu le milieu social.

Les générations futures le placeront très haut dans leur estime et dans leur reconnaissance.

A. HAMAÏDE.

[1] Consulter le livre de Mlle A. Hamaïde, qui paraîtra en février : *La méthode Decroly* (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Suisse) *(Réd.)*.

L'Education de l'activité spontanée chez les enfants

Il est paru, ces temps derniers, un précieux ouvrage d'Ad. Ferrière, le directeur bien connu du Bureau international des Ecoles nouvelles, ouvrage consacré à une « question fondamentale » de l'éducation; par ce terme, il entend l'art d'adapter le professeur et l'enseignement à l'écolier et non pas celui-ci à ceux-là, comme le fait encore aujourd'hui un peu partout le système officiel.

Le livre est intitulé: « L'Autonomie des écoliers ». Après avoir exposé la psychologie des groupements naturels des enfants aux différents âges, il résume les traits caractéristiques des diverses républiques enfantines tentées jusqu'ici, et cite, à l'honneur de l'Italie, l'expérience faite avec moi par Mlle Francia; puis, après avoir décrit comment on comprend l'autonomie dans les écoles nouvelles que fréquentent des élèves appartenant à des milieux fortunés, et dans les écoles publiques qui ont essayé de l'appliquer à tous les élèves, il oppose les petits inconvénients aux grands avantages du système qu'il préconise, non seulement avec toute l'autorité de son expérience, mais en accord enthousiaste avec ceux qui ont eu les moyens de l'appliquer et de l'observer.

Or, je suis heureux d'apprendre au public que, depuis quelque temps, l'Italie compte une institution de ce genre, appelée à un grand avenir. Le professeur Salvoni a fondé l'année passée, près de son institut (Via Manzoni, 42, Milan), une « Ecole pour l'éducation de l'activité spontanée », dans le but d'appliquer à l'éducation et l'instruction les principes de la psychologie affective et génétique.

L'école se propose de seconder le besoin spontané de jouer qu'éprouvent les enfants, afin de le transformer en désir, spontané aussi, d'activité utile; de favoriser, au moyen du régime familial, les aptitudes individuelles, l'intérêt pour des études déterminées, le sens esthétique, l'activité manuelle (qui trouveront un premier emploi pratique dans la propreté, dans l'ordre et l'usage du matériel du cours); de permettre ainsi l'étude des aptitudes des enfants timides qui resteraient sans cela ignorées de ces enfants eux-mêmes. L'école conduit ses élèves à s'élever moralement, en suivant la voie de l'observation et de l'expérience et, par le moyen d'une vie en commun qui leur donne le sens de la responsabilité, de la solidarité, du désintéressement, en les habituant à savoir se conduire eux-mêmes, à se servir utilement et rapidement des livres, à consulter des bibliothèques, des musées, etc. Le premier cours a eu lieu en 1921 à la campagne, dans une villa près de Gazzada (prov. de Côme) qui reçoit des enfants des deux sexes, de 9 à 12 ans; elle est gratuite pour les enfants de paysans, d'ouvriers et de petits employés; les autres paient 35 lires par mois. Le jeudi, la présence est obligatoire pour tous. Les autres jours elle est facultative, les occupations étant individuelles.

Le succès de la nouvelle entreprise est assuré par le sérieux de sa préparation et du fait qu'elle est dirigée avec un amour passionné par M. Salvoni lui-même. Fidèle disciple des théories de Dewey, il aspirait depuis plusieurs années à créer une institution qui pût servir d'exemple et de ferment pour une réforme de l'instruction élémentaire, mettant l'école primaire en contact avec la vie réelle.

Je crois que la tentative de Salvoni vient à son heure. Celles de Pizzoli furent peut-être trop précoces. Mme Montessori a trouvé un accueil meilleur partout ailleurs qu'en Italie. Salvoni réussira peut-être à instituer à Milan une école qui deviendra petit à petit l'émule de celles, admirables, de Decroly, à Bruxelles, et de Claparède, à Genève, ou d'autres dont parle M. Ferrière dans son livre déjà cité.

Cependant, ce but immédiat, quelque enviable qu'il soit, ne suffit pas.

M. Salvoni voudrait arriver à faire comprendre à tout le monde ce que pourrait obtenir l'école si l'on se doutait qu'elle a pour fin de servir les écoliers et non pas seulement de faire vivre les professeurs.

Il faudrait se souvenir des démonstrations de Claparède sur l'inutilité et le tort que fait l'école aux enfants; c'est pour cela qu'il y a des personnes qui pensent que si l'Italien est le meilleur travailleur du monde (même s'il travaille peu), cela est dû en partie au fait que, par réaction spontanée, il échappe en grande partie à l'oppression de l'école.

Que de bien pourrait faire l'école, si l'éducateur permettait à ses élèves de développer leur activité naturelle et ne leur imposait pas des attitudes et des manières de penser de petits hommes! Et ce ne serait pas difficile. Il suffirait d'observer et de connaître les enfants. Et, par conséquent:

a) dans l'éducation: substituer l'activité et l'initiative personnelle de l'enfant à l'obéissance passive qui, aujourd'hui, est le nœud de l'éducation, et cela, du jardin d'enfant jusqu'à l'université; rattacher l'enseignement aux goûts et aux instincts de l'enfant pour autant qu'ils sont vivants et actifs et, pour cela, favoriser le travail collectif, la culture

et l'exercice des instincts sociaux, le self-government, la discipline personnelle, etc.

b) dans l'instruction: partir des méthodes qui se basent sur la psychologie infantile résultant des recherches scientifiques (Decroly, Claparède, Stern, Montessori, De Sanctis, Montesano, etc.).

D'où deux nécessités :

a) Intensifier les recherches scientifiques positives ayant trait aux enfants;

b) Préparer d'une manière adéquate les futurs éducateurs, en les mettant au courant de la psychologie et des avantages qu'ils peuvent en retirer pour l'éducation et l'instruction, et leur inculquer l'esprit scientifique, c'est-à-dire l'attitude qui consiste à « s'émerveiller devant les faits de leur vie professionnelle » de chaque jour, à étudier ces faits, à y chercher des réponses au moyen de l'observation méthodique provoquée par des expériences; à vérifier suivant les résultats de la pratique les améliorations et les réformes suggérées par une plus profonde connaissance de l'enfant.

Ces jours derniers, on a signalé dans les journaux comme un fait scandaleux que, dans les nouvelles écoles instituées par les bolcheviks en Russie, « les enfants font ce qu'ils veulent ».

Le mot de « scandaleux » était hors de saison, mais l'étonnement s'explique fort bien : il montre combien l'opinion générale concernant les écoles est encore imprégnée aujourd'hui de la notion d'autorité, de l'*ipse dixit*, comme au moyen-âge.

A cette époque, cette méthode était justifiée, parce qu'on voulait que la culture reste une arme de domination et il n'y avait que les élites qui étudiaient. Mais l'empreinte donnée alors à l'école s'est maintenue et aggravée, malgré la prétendue démocratisation des esprits et, si l'école pouvait réellement former des esprits, elle formerait des automates sans initiative, des esclaves parfaits ; étant donnée sa diffusion, elle constituerait un péril immense.

Sans aller jusqu'en Russie, en s'arrêtant simplement à Genève ou à Bruxelles, on pourrait voir dans les « maisons des petits » de Decroly et de Claparède que les enfants ne sont « obligés » à rien, ils sont libres. Mais le fait le plus intéressant est que, en faisant, en apparence, ce qu'ils veulent, ils veulent ce qu'ils font, ils sont conscients d'agir sur leur milieu, de ne pas être les victimes du bon plaisir de l'éducateur.

« En apparence », dis-je, car la méthode étant adaptée à l'enfant, celui-ci est attiré par des occupations qui favorisent son développement total, intellectuel, moral et social, de telle façon que tout lui est une occasion de progrès.

Pour cela, qu'il s'agisse de tout petits ou d'enfants de dix ans et au-dessus, il ne suffit pas que l'école qui les accueille offre toutes les ressources de la « Maison des petits » de Genève et de l'Institut Decroly à Bruxelles. Il y faut surtout la personnalité et l'esprit de l'éducateur. Il faut que celui-ci soit essentiellement un stimulateur d'intérêts, qu'il trouve des occasions d'agir là où personne n'en trouverait, comme ce fut le cas du professeur Demolins, de Mlle Francia, comme c'est le cas de tous les vrais éducateurs des masses.

Et la chose est moins difficile à réaliser qu'on pourrait le supposer. Il suffirait que tous les instituteurs, toutes les institutrices fussent animés du feu sacré; et, avant tout, qu'ils étudient leurs enfants, maintenant surtout que les nouvelles conditions économiques leur permettent de considérer avec plus de sympathie la route sur laquelle ils se sont engagés.

Il faut aussi que les écoles soient organisées d'après des plans nouveaux, à la campagne. Les champs, les bois, les plages, le désert même, sont infiniment préférables aux écoles-casernes que la cité impose fatalement; dans quelques décades, espérons-le, elles seront considérées comme un état de chose suranné, tout comme les salles sombres et les bancs usés des anciens couvents transformés en gymnases et en lycées, où nous avons gaspillé tant d'années.

Qu'on profite donc des circonstances favorables, qui poussent les habitants des cités trop peuplées à émigrer à la campagne, pour construire des écoles hors de ville.

Aux inconvénients inévitables que cette nouveauté comporterait, on peut facilement trouver un remède. On peut, par exemple, réunir chaque matin les enfants des divers quartiers dans quelque endroit central et les transporter rapidement à leurs écoles respectives au moyen de quelques camions, s'il n'y a pas de trams. La promenade quotidienne, les arbres, les prés, le milieu différent, l'air libre et vivifiant donneront, avec un sang plus riche et meilleur, une vie plus saine et meilleure aussi, tant matériellement que moralement, aux hommes et aux femmes de demain. Du reste, les inconvénients, quels qu'ils soient, même la dépense plus grande que cette innovation apporterait, seraient amplement compensés. Et ce serait aussi une occasion pour les professeurs de considérer avec un esprit nouveau leur mission et un moyen de les faire sortir de la routine qui rend aujourd'hui leur œuvre inefficace.

G.-C. Ferrari.

Une Ecole active en Angleterre

Le travail par groupes tel qu'il est appliqué à la "St-Christopher School" de Letchworth

Un des inconvénients d'avoir pour directrice de l'école où l'on enseigne la co-éditrice de la revue *The New Era*, Mrs Ensor, c'est que l'on est parfois exposé à recevoir une tuile sur la tête. Mrs Ensor attribue volontiers aux membres de son corps enseignant des qualités merveilleuses et cherche à les mettre en relief. Hélas, ma vraie nature est celle d'un prosaïque instituteur. Puis-je sur son ordre me muer en un être doué de toutes les vertus, et de quelques autres encore par dessus le marché ?

Pourtant, je le vois, il n'y a pas de recours possible ; le second éditeur, éducateur réputé pour laisser les enfants en faire à leur guise (y compris la manie de sucer du sucre d'orge), cet éducateur voyage au loin... Impossible de lui soumettre mes doléances.

Mais, au fait, pourquoi ne traiterais-je pas précisément de cette question qu'on pourrait intituler : « L'Art de laisser les enfants en faire à leur guise » ? Notre habitude puritaine de faire deux parts dans la vie, l'une pour le travail, l'autre pour le plaisir, celle-ci toute lumineuse, l'autre sombre comme la nuit, cette habitude pourrait bien être responsable de maux pires que la guerre. Nous avons souffert d'une hypertrophie de conscience, nous autres peuples du nord tout au moins ; cette mentalité nous a prédisposés à nous défier des plaisirs les plus innocents et nous à guindés dans une attitude contrainte et superficielle en présence du travail. Ecoliers, nous le regardions uniquement comme un devoir social, celui de gagner nos tartines ; et nous n'avions aucune idée d'y voir l'expression parfaite de notre individualité.

Ce qui a renforcé cette attitude, c'est que nos écoles étaient organisées sur le modèle de la famille ; nous voulions que nos enfants continuassent nos traditions, qu'ils fussent taillés sur notre modèle. Et, convaincus de la justesse du vieux proverbe : « Le nombre fait la force », nous avons parqué nos enfants dans de vénérables classes aux murs décorés de reproductions de vieux maîtres vêtus de sombre. Toute manifestation intempestive et hors cadre était interdite ; par exemple une partie de hockey entre les pupitres, durant la leçon d'une maîtresse d'arithmétique harassée et au dessous de toute critique. On punissait ces infractions par la privation d'un congé, par un *pensum* administré à toute la classe, aux innocents comme aux coupables.

Voilà ce qu'était la vie d'école. Nous pensions, nous travaillions en troupeau, comme hélas, tant d'adultes le font encore : ils ont une peine infinie à se libérer du décalogue de leurs voisins !

Suivez-moi à St-Christophe et vous aurez un autre spectacle. C'est le matin ; le temps est clair et beau. En approchant de Letchworth qu'apercevez-vous le long du toit de ce vaste bâtiment plat ? Est-ce une rangée de moineaux qui se détache sur le bleu du ciel ? Hé non ! ce sont des enfants qui travaillent là haut... et seuls ! Pour visiter l'établissement, je vous confie à une grande fille, car les garçons sont tous occupés ce matin à l'atelier.

Voici un élève absorbé par la solution d'un problème de mathématiques auquel il trouve plus de charme qu'au maniement du ciseau et du marteau de l'atelier ; plus loin, deux fillettes aux cheveux en broussailles se font réciter à mi-voix (il ne faut pas déranger ses voisins !) leurs verbes allemands. A côté, un bout d'homme médite sur ses notes de science appliquée. En bas, dans la véranda, même spectacle ; les pupitres dispersés sans méthode ont malgré cela un petit air officiel. Voyez ce petit garçon : travaille-t-il vraiment tout seul, celui-là ? A l'école municipale que vous venez de visiter, il serait surveillé par le préfet de seconde. Vous le questionnez. Il répond : « Je fais mes devoirs d'anglais ; ce matin il s'agit d'une ravissante ballade que je suis en train de lire. La connaissez-vous, Monsieur ? » Vous vous informez alors de son âge. Onze ans ! Votre stupéfaction augmente et vous demandez à assister à des leçons, à de vraies leçons en classe, persuadé que quatre murs sont la condition *sine qua non* de toute instruction qui se respecte. «Oh ! répond votre guide, ce matin il n'y a guère de classe régulière, mais je vais vous conduire aux classes facultatives.» Votre air ahuri la touche, et tout en déambulant dans les corridors frais et silencieux, elle vous donne quelques explications. Vous reprenez espoir. Enfin vous allez pénétrer dans une réunion tranquille et attentive. Mais non ! Voilà des filles et des garçons de 11 à 18 ans qui étudient l'histoire ; quelques-uns, là-bas dans un coin, hésitent entre la simple politesse qui les pousse à vous saluer et l'intérêt captivant de leur travail ; vous êtes presque ennuyé lorsqu'ils se décident à vous saluer.

Au pupitre, à l'une des extrémités de la classe, la maîtresse d'histoire est entourée d'un groupe qui l'assaille de questions sur une époque s'étendant de 1066 jusqu'aux difficultés économiques de l'après guerre. On constate par la diversité de ces questions

qu'ils s'intéressent sérieusement à leur travail, ces écoliers ! — Comment donc ! l'étude une source de joie ; l'étude faisant rayonner figures et regards ! L'étude, une course où chacun avance à son allure sans être attardé par les lenteurs des moins intelligents ! En un mot, c'est la démonstration de cette vérité que la vie vaut d'être vécue.

Vous vous mettez humblement à l'étude de ce nouveau mode d'éducation, un peu étonné d'abord, mais poussé par ce vieil esprit de contradiction qui incite à la sympathie...

Que si le lecteur m'accuse d'exagérer et d'avoir préparé une mise en scène, je lui répondrai : « Venez et voyez ». Pour que directeur et corps enseignant composent une mise en scène à l'arrivée de chaque visiteur, la représentation durerait toute la journée et les élèves acquerraient la réputation d'excellents acteurs, car il ne se passe pas de jour sans qu'on vienne visiter notre école. Discutons donc franchement le pour et le contre du système par groupes, tel que nous le pratiquons après deux trimestres d'essais. Il a plusieurs points en commun avec celui de Dalton, inauguré en Amérique et introduit par Miss Parkhurst en Angleterre où plusieurs écoles l'ont adopté.

Voici un aperçu de cette méthode, telle que je l'ai observée dans une école publique secondaire de 700 jeunes filles. Là, l'attention du maître n'est pas dispersée sur la classe entière, mais concentrée sur chaque élève en particulier. Chacune peut faire usage des divers laboratoires où elle trouvera les instruments nécessaires à ses études, ainsi que de l'aide et des conseils.

Il y a quelques leçons obligatoires sur chaque sujet, mais jamais plus de deux ou trois par semaine dans chaque branche. La jeune fille consacre le reste de son temps à des « études libres » ; ce sont des périodes durant lesquelles elle peut organiser son temps à sa guise sans leçons régulières. Les maîtres des diverses branches reçoivent chez eux celles qui ont besoin d'aide et de conseils. Les leçons régulières n'ont lieu, autant que possible, que deux jours par semaine ; et le vendredi est réservé aux professeurs qui rassemblent, ce jour-là, les enfants embarrassées devant les mêmes difficultés.

Le programme pour chaque branche n'embrasse qu'un mois à la fois ; chaque élève en reçoit un exemplaire, ainsi qu'une carte sur laquelle elle inscrit ses progrès et qui constitue en quelque sorte son « livret de service ».

Au bout du mois, le professeur examine la carte se rapportant à son enseignement, note, au verso, les remarques qui aideront au travail du mois suivant et, dans les classes, on affiche un tableau où les élèves peuvent compléter les explications de leur carte. On donne aussi le programme du mois suivant. Dans les couloirs, on indique l'horaire des leçons obligatoires et les périodes d'études libres où le maître est à la disposition des élèves. On impose d'ailleurs un certain minimum de temps à consacrer à chaque branche. Par exemple : Pour les débuts en français, on attribue à cette étude six périodes par semaine : trois leçons obligatoires, deux études libres à l'école, une à la maison. A mesure que l'enfant avance dans cette branche, le nombre des leçons obligatoires diminue et les heures d'étude libre augmentent dans la même mesure. Il y a un examen par mois pour ceux, maîtres ou élèves, qui le désirent ; c'est le cas surtout quand le maître n'est pas certain que l'élève ait donné toute sa mesure. L'école est divisée en classes comprenant l'ensemble des jeunes filles du même âge, mais on forme des groupes pour les différents genres et degrés d'intelligences : les lentes, les moyennes et les vives et éveillées. Dans tous ces compartiments on parcourt le même champ de travail, mais d'une façon plus ou moins approfondie.

La grande différence entre ce système et celui que nous pratiquons à St-Christophe est que nous avons aboli l'ancienne classification dès la seconde classe, pour grouper les enfants de même force dans chaque branche sans égard à leur âge ; nous avons établi six degrés jusqu'à la maturité (F, E, D, C, B, A,), de sorte qu'un enfant pourrait être dans A pour l'arithmétique, dans B pour le français et dans D pour l'anglais [1]. Nous avons en moyenne deux leçons obligatoires par semaine pour chaque branche et le professeur est toujours libre d'en enlever une s'il lui semble que l'étude libre serait préférable.

Nos programmes sont combinés pour une période de cinq ans, en sorte qu'un enfant sortant de la deuxième classe passe par les cinq groupes et entre, s'il le désire, dans la classe préparant à la maturité. Dans chaque classe, les enfants trouvent un exemplaire du programme avec des directives sur le champ à parcourir par trimestre et par groupe. L'élève peut donc dresser un plan de ses études, du début à la fin ; il se dira par exemple : « Cette année je consacrerai mon temps à la science, mon sujet préféré ; l'année prochaine ce sera le tour de l'allemand, puis de l'anglais », et ainsi de suite. On l'exorte cependant à se maintenir un peu dans toutes les branches jusqu'à ce qu'il ait atteint les groupes B et A. (J'entendais l'autre jour un marmot de 7 ans, élève dans la première classe, en plein dans la plasticine et le raphia, dire

[1] C'est le système dit des « classes mobiles » employé depuis vingt ans dans les Ecoles nouvelles. *(Réd.)*.

à sa mère : « Je me prépare à la maturité ». La vérité parle par la bouche des petits !)

Tous les enfants sont groupés en « compagnies » sous l'égide des membres du corps enseignant : les « conseillers », qui leur accordent aide et conseil en matière d'étude et de conduite. On discuta d'abord si une compagnie réunirait des âges différents. Le conseil représentatif des enfants se décida pour : « Tous du même âge » — et ainsi fut fait.

Le vendredi matin, chaque enfant apporte au maître spécial une feuille où il a indiqué le travail exécuté dans la semaine et le temps qu'il y a mis. Le maître lit les feuilles, au besoin y ajoute quelques remarques et les passe le lundi au « conseiller » de la compagnie à laquelle appartient l'élève. Celui-ci prend note des remarques et rend les bulletins aux élèves le mardi en les interrogeant sur les erreurs ou les négligences.

On nous objectera peut-être que nous ne pouvons être certains (surtout avec de jeunes enfants) que le travail indiqué ait réellement été exécuté, car nous n'avons pour témoignage que leur parole : « J'ai lu trois poésies » « J'ai fait six additions ». Mais les résultats au cours des trimestres sont là comme témoins. Si l'enfant ci-dessus mentionné a lu ses trois poésies, avec un œil sur la pendule et l'autre sur les sottises que fait son voisin, il sera incapable de rédiger un travail quelconque sur ces poésies. Il s'apercevra alors qu'en sabotant son devoir, il s'est mis en retard et apprendra à ses dépens à mieux employer son temps. C'est la note dominante de notre méthode de répartir la responsabilité de l'éducation entre maîtres et élèves, tandis qu'autrefois l'éducation consistait en règlements imposés par les parents et les maîtres pour leur propre satisfaction et non pour le bien de l'enfant. Les méthodes nouvelles risquent d'imposer à l'enfant une trop lourde charge, car nous savons, nous adultes, quelles exigences a la vie et combien courte est la période consacrée à l'éducation. Mais nous savons aussi combien sont effectives, pour les progrès de l'enfant dans la maîtrise de lui-même, une chaude sympathie, unie à une constante et discrète suggestion.

Et ce qui nous encourage à avoir foi dans la génération qui monte, c'est notre expérience de la psychologie de l'enfant. Devant une tâche imposée, il n'y a rouerie diabolique qu'il n'invente pour s'y soustraire et perdre son temps et celui de ses professeurs. Chez nous, à St-Christophe, il acquiert, à mesure qu'il travaille sous sa propre responsabilité, la dignité des êtres libres. Nous découvrirons certes encore des points faibles dans une méthode qui n'en est qu'à ses débuts. L'horaire d'abord : sa mise au point absorbe les quinze premiers jours du trimestre ; mais ce travail en commun fait réaliser aux maîtres et aux élèves les difficultés de toute organisation. Il crée entre tous un courant de sympathie et enseigne la valeur de la concentration et de la ponctualité.

Un autre écueil est l'enseignement des langues. Un enfant qui débute dans l'étude du français, de l'allemand ou du latin ne fera aucun progrès avec deux leçons par semaine et pas de devoirs à la maison. Il lui faut, dans les premiers temps, de fréquents exercices de conversation, soit en particulier, soit en groupes ; à cette condition seule, il enrichira son vocabulaire et acquerra une prononciation correcte. Actuellement nous reconnaissons la faillite de notre système pour l'enseignement du français et nous organisons des leçons quotidiennes et obligatoires de conversation, ce qui rogne beaucoup le temps consacré aux études libres. Le corps enseignant est néanmoins persuadé qu'au prochain trimestre on rattrapera le terrain perdu. Je ne recommande pas cette mesure de fortune ; l'idéal serait qu'on pût régulièrement donner à chaque branche le temps voulu, problème ardu dans une école où l'on encourage les enfants à étudier simultanément les arts, un métier et les sciences domestiques.

En dépit de découragements partiels et de quelques essais infructueux dans ces deux premiers trimestres, nous ne songeons pas à en revenir aux vieilles méthodes. Personnellement je suis frappé combien nous pénétrons mieux l'enfant, et savons apprécier ses difficultés et découvrir la méthode qui illuminera même l'étude de l'alphabet.

Un mot d'avertissement encore à ceux qui voudraient introduire dans leurs écoles le système du travail par groupes. En faisant leur programme, qu'ils ne se leurrent pas de l'espoir de faire cueillir à leurs élèves de beaux succès académiques pendant les premières années. Bornez votre ambition à exciter l'intérêt de l'enfant, non seulement pour ce qu'il fait, mais pour tous les instruments dont il se sert.

De cette façon vous lui enseignerez une honnêteté intellectuelle qui lui fera dédaigner les succès uniquement superficiels et le poussera à demander pour l'Université nouvelle une relation plus étroite avec les réalités de la vie.

F.-M. Baldwin.

23 novembre 1921.

(Traduit de l'anglais).

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance, et de pédagogie expérimentale ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

The New Era

Le numéro de janvier de notre revue sœur est d'un contenu riche et varié. Il est consacré spécialement à la question des *free time tables*, c'est-à-dire des horaires souples, où l'on évite de morceler le temps du travail des enfants d'une façon arbitraite, préconçue et artificielle.

Dans l'éditorial, intitulé *The Outlook Tower*, il est question du voyage d'études que les rédacteurs ont fait en automne en Autriche et en Allemagne, afin de visiter les écoles les plus novatrices de ces pays. — Suit un article en français de M. Coué, le chef de la nouvelle école psychologique de Nancy que l'ouvrage de M. Ch.-L. Baudouin : *Suggestion et Autosuggestion*, a rendu célèbre — en Angleterre surtout, il faut le dire! — L'article est intitulé *L'autosuggestion et l'Education*. Il y est surtout question de la suggestion que les adultes peuvent exercer sur les enfants. N'est-il pas un peu téméraire de lancer, sans point d'appui dialectique suffisant, certaines idées dans le grand public, qui risque d'en exagérer la portée? Celle-ci, par exemple, que l'autosuggestion, durant la gestation, pourrait être déterminante du sexe de l'enfant à naître? Ne faudrait-il pas au moins quelques références à défaut de preuves? Simples questions, d'ailleurs.

Voici, pour le reste, le sommaire de ce numéro :

E. Scharwood Smith, M. A. : *The Free Time-Table.*

Theodora E. Clark : *A Three-Weekly Time-Table.*

J. H. Badley, M. A. : *An Educational Experiment.*

M. W. : *The New Experiment at St. George's, Harpenden.*

T. M. Baldwin, *The Group System* (nous l'avons publié ci-dessus).

M. O'Brien Harris, D. Sc. : *Individual Time-Tables with Organisation by Houses instead of Forms.*

Alwine von Keller : *Course-System in the Odenwaldschule.*

Hermann Toeler : *The Individual Time-Table at Hof-Oberkirch.*

J. Mackinder : *Self-Control through the three Rs. in an Infant's School.*

Edith T. Pinchin : *An Experiment with a Free Time Table in an Elementary School.*

Norman Mac Munn, B. A. : *Free Time-Tables.*

A. S. Neill : *Hellerau International School.*

*

Recommandons encore une fois vivement à nos lecteurs le rapport du Congrès de Calais, d'août 1921. Il a pour titre : **The Creative Self-Expression of the Child.** On l'obtient, pour 5 Shillings, au siège de la *New Education Fellowship*, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1. Sur les 22 mémoires résumés, 11 sont en français. Ce sont ceux de Mlle J. Decroix : *La Coéducation.* — H. Baillie-Weawer, même sujet. — R. Nussbaum : *L'Enfant est-il capable de puissance créatrice?* — Dr Decroly : *Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant.* — Mlle A. Hamaïde : *Application de la méthode du Dr Decroly.* — Dr James Young : *La Psychanalyse.* — Frank Choisy : *L'Art et l'Enfant.* — J. Loiseau : *La valeur éducative du Scoutisme.* — A. Beltette : *Conférence de clôture.* — et deux mémoires du rédacteur de cette revue, l'un sur *L'Ecole active*, l'autre sur *les Ecoles nouvelles à la campagne.*

*

E. Pieczynska : **Tagore Educateur** (Collection d'actualités pédagogiques de l'Institut J. J. Rousseau, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1 vol. in-12° de 123 p., 4 fr. suisses).

Un des ouvrages les plus captivants que nous ayons lus depuis longtemps. Une personnalité haute, riche, noble, dégagée des contingences, éprise d'idéal. On oppose à l'américanisme utilitaire et agité de l'Occident la sérénité de l'Orient. L'éphémère, chez nous, tend à obnubiler le permanent. Tagore nous révèle le permanent qui est en nous, l'axe central de notre âme. Mais lui-même est loin de l'ataraxie du stoïcien égoïste. Ce qui le prouve bien, c'est le voyage que ce sexagenaire, épris de silence et de paix, a entrepris à travers l'Europe et l'Amérique, afin, dit-il, de rapprocher l'âme de l'Occident de celle de l'Orient, d'éviter les heurts douloureux entre ces deux âmes non point antagonistes, au fond, mais complémentaires l'une de l'autre.

Ce qui nous intéresse ici, c'est que Tagore songe à réaliser ce rapprochement (car il ne peut être question de fusion) à l'école et par l'école. Il faut lire les pages qu'il consacre à son « Ecole nouvelle à la campagne », Santiniketan, qui réalise, en plein pays bengali, ce qu'ont réalisé nos meilleurs pédagogues d'Europe, ce que nous avons vécu nous-mêmes dans les internats modèles en pleine nature — et ce que Pythagore, déjà, avait réalisé dans ses écoles, voici bien des siècles. Tant il est vrai que rien ne se ressemble plus que ce qui tend à se rapprocher de la perfection.

Quelques brèves citations seulement : « *Il faut que l'homme retourne à la simplicité du vrai, qui est l'union avec tous par le lien de l'amour.* — *Le jeune esprit devrait être imprégné de l'idée que le milieu dont il fait partie s'harmonise avec le monde tout entier.*— *On peut acquérir le pouvoir par la science, mais c'est par la sympathie qu'on parvient à la plénitude de la vie.* — *La meilleure éducation est celle qui ne se borne pas à nous renseigner, mais qui nous harmonise avec tout ce qui est.* » — Le but suprême est l'émancipation de l'âme : « *Trouvons notre Dieu, vivons pour le vrai qui émancipe des servitudes et qui nous comble, non de possessions, mais de lumières, non de pouvoir, mais d'amour.* »

*

Ernest Nyssens : **L'Ecole de Rabindranath Tagore « Shantiniketan »**. (Bruxelles, A. Kiere-Meunier, 1921, plaquette de 30 p., 1 fr. 50 belges).

Encore un tableau séduisant de l'école de Tagore, dont les traits sont empruntés à M. W. Pearson, un Anglais qui y enseigna, à une esquisse biographique de Tagore par Notosoeroto et aux livres de Tagore lui-même. Il complète sur bien des points celui de Mme Pieczynska, bien qu'il n'envisage pas, comme lui, toutes les faces : politique, religieuse, littéraire, etc., du grand poète indou.

Nouvelles diverses

FRANCE

M. Roger Cousinet nous envoie *l'Oiseau bleu*, revue mensuelle rédigée par des enfants pour des enfants et publiée sous le patronage de la Nouvelle Education. Le numéro : 0,75; abonnement : 1 an (10 numéros) 7 fr. Rédaction : 11, place Danton, Arcis-sur-Aube. — « Des œuvres, nous dit M. R. Cousinet dans sa Présentation, écrites en toute liberté, sans direction, ni aide, ni correction d'aucune sorte. Des œuvres où se manifesteront le plaisir de créer et d'inventer, et la joie d'écrire. Des œuvres qui feront voir de quoi sont capables des enfants en qui une éducation libérale a laissé se développer l'initiative et l'activité personnelle. »

*

D'une lettre qu'un jeune directeur d'Ecole nouvelle française a adressée au Bureau international des Ecoles nouvelles .

« A Calais, je vous ai dit mon étonnement et ma joie en apprenant l'existence de vos livres et de vos travaux. Seul, ignorant presque tout des Ecoles nouvelles étrangères, j'avais réussi à grouper la presque totalité des trente points que vous énumérez dans « L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles »! Evidemment ce n'était pas si net, mais l'essentiel y était.

« Votre Bureau international remplit un rôle immense. Il ne lui manque que d'être plus connu. Croyez bien que je ferai tout mon possible pour cela dans ma région. Ce n'est que par le groupement, la mise en ordre de toutes les expériences isolées que l'on pourra convaincre ceux qui peuvent transformer l'instruction dans chaque pays. Ce n'est que par cette transformation générale que l'on peut espérer voir se lever une ère de bonheur et de paix pour l'humanité.

... « Au point de vue social, je trouve que toutes les classes sociales doivent pouvoir accéder aux Ecoles nouvelles. C'est pour cela que je proportionne le prix de pension aux ressources des parents. J'ai même en ce moment quatre orphelins sans ressources. Heureusement que quelques personnes m'aident à boucher les trous au budget.

« L'autorisation officielle pour la coéducation m'a été refusée l'année dernière. Je recommence des démarches, mais sans grand espoir : cela est presque impossible en France à l'heure actuelle, dans les villes ou communes où existent d'autres écoles. »

Du même, trois mois après :

« L'inspecteur d'académie qui nous avait refusé l'autorisation l'année passée est mort et son successeur s'est montré beaucoup plus compréhensif : j'ai l'autorisation pour une école mixte. J'ai dix enfants, garçons et filles. »

H. Ch.

Qu'est-ce donc que les politiciens ou représentants du gouvernement viennent faire ici avec leurs interdictions et leurs autorisations? Qui leur confère le droit de mettre les bâtons dans les roues au psychologue et au pédagogue novateur? Est-ce toujours le bon vieux « culte de l'incompétence » que stigmatisait Emile Faguet?

BELGIQUE

D'une autre lettre, reçue d'une institutrice belge :

« Il y a en ce moment à Bruxelles et dans toute la Belgique un mouvement de réaction contre toutes les idées nouvelles et le pas immense fait depuis trois ans est arrêté. Tout le mouvement en faveur des méthodes nouvelles est fortement compromis. Je ne puis vous dire toutes les déceptions, tous les chagrins éprouvés depuis quelques mois. J'ai été terriblement déprimée. J'ai repris le dessus pour le moment, et avec un désir de lutte et de travail. J'ai pensé à vous qui luttez depuis de si longues années, j'ai relu vos travaux, vos livres et j'ai repuisé dans tous vos écrits si vrais, si sincères, une nouvelle force pour lutter. Mais ce qui fait le plus souffrir, ce qui vous abat le plus, c'est le manque de sincérité rencontré à chaque pas ! »

— Courage, amie lointaine! Votre lot est celui de beaucoup de travailleurs et de travailleuses de l'esprit. *Per augusta ad augusta!*

*

Dans le Bulletin (N° 29, nov. 1921) du « Cercle d'Etudes du personnel enseignant des Ecoles ménagères agricoles et du Comité national des cercles de fermières » de Belgique, M. Lindemans, directeur de l'Institut normal supérieur d'économie ménagère agricole à Laeken (domaine d'Hosseghem) donne des exemples intéressants de travaux pratiques chronométrés, afin de calculer le perfectionnement technique des élèves. La courbe de géométrie analytique quantitative obtenue est corrigée par une estimation de la qualité du travail. Ce système, déjà appliqué dans quelques Ecoles nouvelles pour des travaux intellectuels, est appliqué ici avec succès dans les activités manuelles.

Ce même directeur, dont l'activité et l'initiative peuvent être données en exemple, a fait adopter par le Conseil supérieur d'excellents principes dont nous ne pouvons, faute de place, donner que quelques extraits :

1... L'habitude ne s'acquiert que par la répétition des exercices. Ceux-ci, pour être fructueux, doivent être gradués et laisser la place à l'initiative et aux inventions personnelles des élèves.— 2. L'enseignement doit placer les élèves en face des réalités de la vie... La discipline et la responsabilité doivent remplacer les règlements trop rigides. Les élèves doivent être amenées progressivement à se charger à tour de rôle du gouvernement du ménage et de la ferme suivant des programmes de gestion à longue échéance préparés par elles.— 3. Le travail personnel, réalisé par collaboration à la préparation des leçons, est préférable à l'enregistrement passif d'un cours.— 4. Les examens ne doivent pas simplement constater la force de mémoire encyclopédique des élèves, mais fournir la preuve de leurs aptitudes, de leur initiative et de leur préparation à la vie familiale agricole. Les épreuves doivent être un stimulant formatif. » — etc.

ITALIE

M. Enrico Musa, ingénieur, fondateur de l'Istituto Carducci, à Come, nous écrit :

« Je vous envoie quelques brochures. Le jeune homme qui, dans l'une d'elles, décrit ses impres-

sions sur la vie pourrait bien être un élève de l'école de demain. L'Istituto Carducci est et sera toujours pour la transformation de l'école. Il donne à chacun de ses élèves tous les moyens pour qu'il se fasse meilleur que ses parents. Nous commençons par *il nido dei Bambini*, système Montessori. Nous sommes en train de nous initier à l'école d'éducation de l'activité spontanée, système Salvoni ; et nous arrivons aux cours supérieurs et aux écoles professionnelles, cours que nous ouvrons et faisons selon les indications et besoins de nos élèves, qui sont nos associés. Tous fréquentent le cours de culture musicale de Giacomo Orefice, un de nos musiciens italiens les plus connus. Le *nido dei Bambini* est un champ d'expériences magnifique pour les jeunes filles de l'école ménagère. Les locaux modèles sont complétés par un jardin potager, une basse-cour et un aquarium où se trouvent représentés tous les poissons du lac de Come.

« Les cours supérieurs et professionnels ont à leur disposition tout le matériel (appareils, instruments, tableaux, etc.) du Musée scolaire, musée qui est du reste au service de toutes les écoles de la ville de Come. Mille personnes trouvent place dans notre salle de conférences, munie d'un piano et d'un orgue. »

*

A la dernière heure, nous apprenons que l'Istituto Carducci a repris l'administration de l'école d'activité spontanée de Gazzada, dont il est question plus haut. De son côté, M. Maurilio SALVONI prend la direction du Musée scolaire Guido Casartelli, l'une des sections de l'Istituto Giosue Carducci. Ce musée, qui « apporte son aide à l'enseignement démonstratif expérimental », est une bibliothèque pédagogique, un centre d'information, de propagande et de consultation. Ses enquêtes, recherches et observations ont pour but direct d'*établir les principes et les applications de l'école nouvelle* (notice du 27 déc. 1921).

Signalons encore, en complément à l'article de M. G.-C. Ferrari, un tirage à part de la *Rivista di psicologia*, oct. à déc. 1921 : M. SALVONI, *Frugando e liberando l'animo dei fanculli* qui décrit l'œuvre accomplie à la *Scuola di educazione dell' attivita spontanea* de Gazzada.

AUTRICHE

Il est peu de pays où les principes de l'Ecole active soient aussi généralement appliqués que dans les écoles de la jeune République d'Autriche et en particulier de la ville de Vienne — reine déchue, cruellement éprouvée par l'effondrement de son change et par la famine ! — Parmi les écoles les plus remarquables, il faut citer celles pour jeunes filles des quartiers III et XVII, et celles pour garçons du quartier XIII (Breitensee), de Wien-Neustadt, de Traiskirchen et de Liebenau près de Graz. Elles sont établies, de l'aveu même du directeur de Breitensee, le Dr Otto ROMMEL, sur le modèle des meilleures Ecoles nouvelles à la campagne. Aux leçons, participation active constante des élèves, travail manuel complété par celui des ateliers. On voit partout les élèves actifs, sous leur propre initiative, et joyeux au travail.

Vie familiale : chaque groupe a son salon particulier où, le soir, on se réunit pour lire, dessiner, faire de la musique ou des jeux, discuter, s'organiser, règler entre soi les questions de discipline, établir les comptes de la caisse d'épargne collective, etc. Nous en reparlerons.

ALLEMAGNE

La place nous manque pour parler des institutions novatrices qui ont surgi depuis la publication de la dernière liste des Ecoles nouvelles. Nous reprendrons toute la question dans un prochain numéro.

*

Notre amie, Mlle Dr Elisabeth ROTTEN, publiera le premier numéro de *Das wendende Zeitalter* au début de février. — En attendant, a paru le dernier numéro de l'*Internationale Erziehungs Rundschau*, comme toujours, très riche et varié.

Notre Ligue porte en allemand le titre de *Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung, Deutsche Mittelstelle*. Elle a constitué un Conseil d'amis *(Freundesrat)* composé jusqu'ici du Dr Martin BUBER, à Heppenheim, du professeur Paul NATORP, à Marbourg, du Dr Théo SPIRA, conférencier d'anglais à l'Université de Giessen, de M. Otto ERDMANN, maître secondaire à Giessen et du Dr Hans SIMONS, à Berlin. Ces hommes sont — et furent de tout temps — les pionniers d'une rénovation radicale de l'éducation, ce qui implique plus qu'une réforme technique. M. Otto Erdmann a enseigné dix ans à l'école de l'Odenwald. Le Dr Hans Simons est le secrétaire-général de l'Association allemande pour la Société des Nations.

Voici le sommaire annoncé du No 1 de **Das Werdende Zeitalter**, *(Der internationalen Erziehungsrundschau 3tes Jahr)* :

Editorial et introduction de Mlle Dr Elisabeth ROTTEN. — De la même : *Deutsche Siedlungsschulen.* — Dr Karl WILKER : *Menschheitsrenaissance.* — Fritz JŒDE : *Ein Wort an Alle.* — Heinrich BECKER : *Staat und Erziehung.* — El. R. : *Emanzipation vom Stundenplan in England.* — *Das internationale pädagogische Syndikat in Berkely, California.* — *Preisausschreiben der « American School Citizenship League »* — Bibliographie.

Le prix de la revue allemande est de 12 Mk. 50 (50 Mk. pour l'étranger). Adresse de la rédaction : Behrenstrasse 26 a, Berlin W. 8

DANEMARK

M. Peter MANNICHE nous a envoyé des documents sur la « Haute Ecole populaire en Danemark » qu'il a fondée à Helsingör. « Cette école, écrit-il, est personnelle dans sa méthode, individuelle dans ses principes et éthique dans son but. » — *Tutorial system* anglais : Groupes de 20 à 25 étudiants établissant entre eux le *self-government*. Pas de programme de cours fixe et invariable. Les langues, l'histoire et la sociologie forment le centre des études. Au total, programme séduisant et d'une haute inspiration morale.

Sur l'historique des institutions danoises de ce genre, il faut lire l'intéressant article de M. Pierre BOVET, *Un bel effort : Les « Ecoles supérieures » danoises*, dans *L'Educateur*, de Lausanne, du 3 septembre 1921.

HOLLANDE

La petite cité d'Amersfoort est en voie de devenir un centre pédagogique important. Nous connaissions déjà « L'Ecole internationale de philosophie » créée il y a six ans, qui donne pour devise à ses étudiants : « Soyez des hommes » et dont les principes : individualisme, art, sérénité sont originaux. Mais voici

« L'ÉDUCATION »

Revue Mensuelle d'Education familiale et scolaire

Directeurs : G. BERTIER et L. CELLÉRIER

COURONNÉE PAR
L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES
(Grand Prix Audiffred 1913.)

HATIER, Editeur, 8, Rue d'Assas, 8, PARIS
Rédacteur en chef : M. HENRI MARTY
Ecole des Roches, Verneuil (Eure).

10 numéros par an
—
Le numéro : **3 fr. 00**

Chèque postal :
Paris St-Roch
C 340-58

Abonnement d'un an
10 numéros
France, 20 fr.; Etranger 25 fr.

COMPOSITION D'UN NUMÉRO : 1° Articles originaux. Psychologie de l'enfant. — Etude du milieu social. — Education avant l'âge d'école. — Education pendant les années d'école, en classe et en famille : corps, esprit, cœur et volonté. — Après l'école : les carrières. — L'Education à l'Etranger. — Les grandes écoles (monographies). — Les grands éducateurs. — 2° Bulletin mensuel du groupement de **La Nouvelle Education.** — 3° **Comptes rendus de livres et de revues.** *L'Education* est, à cet égard, la plus complète et la mieux informée. — 4° **Nouvelles pédagogiques du Mois.** — Numéro spécimen sur demande adressée au « Secrétariat de la Rédaction ».

ÉCOLE D'AGRICULTURE "LES ROCHES"

L'Ecole d'Agriculture « Les Roches », entièrement achevée, disposera de dix places libres en janvier 1922. Elle peut recevoir soit de futurs agriculteurs soit des élèves en cours d'études suivant les classes de l'*Ecole des Roches*. (Préparation à tous les examens français).

Pour tous renseignements, s'adresser à : M. GUÉRINOT, directeur de l'Ecole d'agriculture BEAUMARCHAIS, par *La Guéroulde* (Eure-France) soit à M. BERTIER, directeur de l'Ecole des Roches, VERNEUIL-SUR-AVRE (Eure-France).

L'ÉCOLE ACTIVE

par **Ad. FERRIÈRE**

Docteur en sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles
Professeur à l'Institut J. J. Rousseau (Ecole des Sciences de l'Education, Genève)

Deux volumes in-8°. — (Editions FORUM, Neuchâtel, Genève, Paris).

Tome I. — **Les Origines.**

Table des matières : Introduction. — Les précurseurs de l'école active. — L'école active avant la guerre. — L'école active dans les pays de langue allemande. — L'école active selon G. Kerchensteiner.

Tome II — **Principes et applications.**

Table des matières : Les fondements psychologiques de l'école active. — L'activité manuelle à l'école active. — L'activité sociale à l'école active. — L'activité intellectelle à l'école active. — L'avenir de l'école active. — Index des noms cités.

Ce nouvel et important ouvrage de M. Ad. Ferrière marquera un réel événement dans les pays de langue française, où le problème de la transformation de l'école publique est, plus que jamais, à l'ordre du jour. Il n'existait encore aucun ouvrage français montrant clairement la théorie et la pratique de l'éducation nouvelle.

C'est cette grave lacune que vient combler l'Ecole active.

L'Ecole active fera sensation. Elle continue et parachève l'Emile, de Jean Jacques Rousseau, et restera comme une œuvre maîtresse de la littérature éducative.

D'une haute tenue scientifique, l'Ecole active est cependant passionnante comme un roman d'aventure. C'est, en effet, toute la tragique et grandiose aventure de notre jeunesse qui y apparaît. Les parents, non moins que les maîtres, trouveront un intérêt de premier ordre et le plus grand profit à lire l'Ecole active. M. Ferrière — l'éminent psychologue qui a consacré sa vie entière à la réforme de l'éducation de l'enfant — est indiscutablement l'une des plus hautes autorités auxquelles parents et maîtres puissent s'adresser.

Adresser les commandes pour la France et la Belgique à M. MONNIER, Ecole des Roches, Verneuil-sur-Avre (Eure), et pour la Suisse aux Editions Forum, à Neuchâtel (chèques postaux IV. 881). — Prix : Fr. 11.— pour la Suisse et Fr. 20.— pour la France et la Belgique.

qu'ont surgi de grands projets. L'institution internationale « Pallas Athéné » parle d'établir trois écoles : primaire, secondaire, supérieure, qui ne sont rien moins — sur le papier — que des Ecoles actives authentiques, rappelant l'école d'activité spontanée de M. Maurilio SALVONI en Italie ou celle de Letchworth en Angleterre. Nous avons en main un article sur « Pallas Athéné » et espérons le publier bientôt. Il y a là une extension de notre idée, un nouveau champ d'expérience qu'il faudra suivre de près.

En attendant, on pourra lire *New Principles of Education and Tuition*, par G. TE WINKEL (Amersfoort, J.-H. Ittmann, édit., plaquette de 46 p.).

SUISSE

Le 31e Cours normal de travaux manuel à Lausanne a été suivi d'une exposition de travaux d'élèves. Ceux exécutés dans les sections de menuiserie et de cartonnage furent très remarqués. Ils le méritaient certes ! Mais ils n'étaient pas aussi nouveaux, ils n'exerçaient donc pas le même attrait que ceux pour élèves de l'Ecole active aux degrés inférieur et moyen de l'école primaire.

« Au degré inférieur, dit M. C. JAQUET, dans la revue : « Le Travail manuel scolaire », on sent l'influence de l'Institut J. J. Rousseau, surtout dans la section romande. On a spéculé, avec raison, sur le goût de l'enfant pour le jeu. » Le loto et le domino sont à la base des jeux de lecture, de langage, d'orthographe, de calcul. « Par des exercices bien gradués, l'enfant est introduit dans le domaine de l'abstrait et alors les jeux sont abandonnés.

« Au degré intermédiaire, l'enfant devient l'artisan de son propre savoir. Ici, le pliage et le cartonnage sont au service de l'arithmétique et de la géométrie. Le dessin, la peinture et surtout le modelage jouent un rôle merveilleux dans l'enseignement de la géographie locale et dans l'étude des cartes...

« Les sciences naturelles ont aussi eu les honneurs du triomphe. Le jardin scolaire, avec sa mine inépuisable d'observations, l'élevage du ver à soie, l'aquarium scolaire, l'étude suivie du développement complet d'une plante et ses emplois dans l'industrie, les collections faites par les élèves, tout proclame la chute du régime » — trop exclusif — « du Livre est l'avènement de l'étude de la nature dans la nature. »

*

L'Institut J. J. Rousseau de Genève a commencé sa dixième année d'existence avec un nombre d'élèves (41) supérieur à celui de l'année précédente. Malgré les difficultés du change, il y a plusieurs élèves étrangers. La *Maison des petits* reste le grand centre d'attraction des futures éducatrices enfantines, mais il y a aussi des élèves se préparant à la protection de l'enfance, à l'orientation professionnelle, à l'enseignement public, à l'éducation des anormaux, etc. Grâce à l'énergique initiative de son directeur, M. Pierre BOVET, plusieurs conférenciers du dehors sont venus y donner des leçons, isolées ou en séries. La collection d'actualités pédagogiques s'est enrichie de quelques ouvrages de valeur : ceux de Mme E. PIECZYNSKA sur *Tagore Educateur* et de Mlle Alice DESCŒUDRES sur *Le Développement de l'Enfant de deux à sept ans*, sans parler de trois, annoncés : de Mlle A. HAMAÏDE sur *La méthode Decroly*, de M. W. GUNNING sur le pédagogue hollandais *Jan Ligthart, sa vie et son œuvre*, et de Mlles AUDEMARS et LAFENDEL sur *La Maison des Petits*.

*

L'école d'activité manuelle de M. Gabriel RAUCH, 50, rue du Stand à Genève, est en plein travail. Jeunes et vieux s'y dérouillent les doigts, s'y débrouillent, inventant, tâtonnant, perfectionnant. On tire parti de tout et toutes les ex-« branches » scolaires s'y coudoient en un joyeux pêle-mêle.

Il faut lire à ce sujet le bel article de M. G. RAUCH lui-même dans « L'Educateur » de Lausanne, du 9 juillet 1921.

*

Nous apprenons que M. Pierre CERESOLE, qui travailla longtemps à l'Ecole-Foyer de M. Robert NUSSBAUM aux Pléiades sur Blonay, entre comme professeur à la *Fellowship School* internationale que dirige à Gland Miss Emma THOMAS. « Liberté, Fraternité, Joie » dit la devise de l'école. Le nouveau professeur est fait non seulement pour comprendre ces principes, mais pour les vivre pleinement.

VIE INTERNATIONALE

Genève, ville des Congrès : on annonce pour avril (du 18 au 21), une conférence internationale pour l'enseignement de l'esperanto dans les écoles. (Secrétariat : Institut J. J. Rousseau).— Du 28 juillet au 1er août aura lieu le IIIe Congrès international d'Education morale, faisant suite à ceux de Londres 1908 et de La Haye 1912. Sujets à l'ordre du jour : « L'esprit international et l'enseignement de l'histoire » et « Solidarité et Education ». On peut demander les circulaires au secrétariat : Institut J. J. Rousseau, Taconnerie, 5, Genève.

NOTRE PROCHAIN NUMÉRO

Au sommaire du prochain numéro : Mlle J. DECROIX : *Les Compagnons et l'Ecole unique.* — Premier article de M. Hilaire DEMAN sur *La coéducation des sexes.* — Mlle VALLI : *La méthode Montessori.* —Liste des Ecoles nouvelles à la campagne.— Etude sur les projets « Pallas Athéné » d'Amersfoort, etc.

MAISON DES ENFANTS
du Domaine de l'Etoile
A NICE (Pessicart) **Alpes Maritimes**

Obligée de fermer son école faute de local, une jeune fille diplomée de l'Institut des Sciences de l'Education de Genève, ayant fondé et dirigé pendant 4 ans une Maison des Petits (jardin d'enfants) demande situation analogue.
Ecrire à Mlle EVRARD, 23, rue de la Carrière St-Eugène, ALGER

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE

" La Châtaigneraie " sur Coppet, près Genève

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique.

Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc.

Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes; salles de bain et douches; éclairage électrique ; chauffage central, etc.

La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans.
Sections littéraire, scientifique et commerciale.
Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus illustré, s'adresser aux directeurs

M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS

Prière instante aux amis de l'éducation nouvelle de faire connaître autour d'eux notre revue. Nous mettons à leur disposition des exemplaires de notre circulaire et en enverrons aux personnes dont ils voudront bien nous fournir l'adresse. Ceux qui recevront deux ou plusieurs exemplaires de cette circulaire sont priés de les passer à leurs amis et connaissances.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

publie des articles sur les expériences pratiques réalisées en matière d'éducation progressive. Elle s'intéresse aux sujets suivants :

1. **Applications à l'éducation des découvertes les plus récentes de la psychologie de l'enfant.**
2. **La loi biogénétique et les étapes dans l'évolution des intérêts de l'enfant.**
3. **La joie dans l'éducation.**
4. **L'Ecole active.**
5. **Comment l'Ecole nouvelle conçoit les programmes, les méthodes et les horaires.**
6. **L'Autonomie des écoliers.**
7. **La coéducation des sexes.**
8. **L'Art à l'Ecole.**
9. **Le travail manuel au service de l'éducation.**
10. **La gymnastique naturelle.**
11. **L'Ecole au soleil.**
12. **Les Ecoles nouvelles à la campagne.**

Pour l'Ere nouvelle **publie en outre des comptes rendus des principaux ouvrages de langue française, parus dans les domaines qui l'intéressent.**

Prière à la presse, en particulier à la presse pédagogique, de vouloir bien annoncer la parution de Pour l'Ere Nouvelle et reproduire si possible nos principes de ralliement et l'exposé des buts que poursuit la " Ligue internationale pour l'Education nouvelle ".

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses) ; par page entière, Fr. 100.— par insertion. Rabais de 20 % pour 4 insertions.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES
subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.

Semestre d'hiver : 25 octobre 1921-25 mars 1922.
Semestre d'été : 18 avril 1922-13 juillet 1922.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

" Pour l'Ere Nouvelle " paraît en Janvier, Avril, Juillet et Octobre par fascicules comportant au moins 18 pages de texte.

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE 18 PÉLISSERIE, GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE :
EDITION FRANCAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR & A. S. NEILL, 11, Tavistock Square, Londres.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue. — « L'Éducation nouvelle » à Paris.

J. DECROIX : *Les Compagnons et l'Ecole unique.*

M. VALLI : *L'esprit de la méthode Montessori.*

H. DEMAN : *La coéducation des sexes.*

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

" Pour l'Ere Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

Ire Année. AVRIL 1922 No 2.

Prix de ce numéro : Suisse : Fr. 1,50 —— France et Belgique : Fr. 3.— (port en plus).

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Fondé à Genève en 1899, ce bureau international — affilié à l'Union des Associations internationales de Bruxelles et inscrit au Secrétariat de la Société des Nations à la section des Bureaux internationaux — a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Le B. I. des E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Bâle, Azed, 1920, 0 fr. 50 suisses).

OUVRAGES PUBLIES PAR LE DIRECTEUR DU B. I. DES E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 10.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 3.—

L'Education dans la Famille, IIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.— (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : **Les Origines,** tome II : **Principes et applications,** Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. En Suisse, dès parution, les 2 vol., Fr. 11.— En France et en Belgique, les 2 vol., Fr. 20.—.

On consultera aussi avec profit :

A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une Ecole nouvelle en Belgique,** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915, Fr. 3.75.

Elisabeth HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald,** Fr. 2.—.

(En souscription à l'administration de *Pour l'Ere nouvelle*, Fr. 1.25 suisse et Fr. 2.50 français et belges jusqu'en juillet 1922).

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

Ire Année. — No 2. Avril 1922.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Organe anglais de la Ligue : The New Era, publié dès 1920 par Mrs Beatrice Ensor et M. A. S. Neill (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ECOLE DES SCIENCES DE L'EDUCATION) DE GENÈVE

Organe allemand de la Ligue, publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten : Das werdende Zeitalter (Berlin, W. 8, Behrenstr. 26 a.)

Abonnements : Pour la Suisse, 6 fr. suisses par an. — Abonnements postaux : 20 centimes en plus.
Pour la France et la Belgique, 12 fr. français ou belges.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60). — 3 fr. français ou belges (franco 3 fr. 20).

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : Agence Centrale de Librairie et d'Edition, 26, Rue St-Dominique, Paris, VIIe.
» » » M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon No 101.31.

Pour la Belgique : Agence Dechenne, 20, Rue du Persil, Bruxelles.

Notre Ligue

« *Education signifie action réciproque, union intime entre donner et recevoir, intériorisation, élévation et purification du processus de la vie. La jeunesse a pour caractéristique une âme ouverte à toute chose ; elle est le propre de l'homme, sans limite d'âge biologique, aussi longtemps qu'une croissance intérieure le renouvelle sans cesse et dans la mesure même où elle le renouvelle. C'est pourquoi l'éducation est pour nous la* libération *de l'esprit de la jeunesse — esprit sans cesse à nouveau menacé d'être écrasé — et sa mise en valeur en tant qu'élément appelé à créer pour sa part et à modeler toujours mieux la vie collective de l'humanité. Que l'éducation prenne donc pour point de départ les besoins fondamentaux de l'enfance — exigence essentielle et condition de développement de l'âme enfantine, — tels sont le critère véritable de toute civilisation créatrice de valeurs et, du même coup, la source qui viendra la vivifier.*

« *L'éducation est pour nous la voie qui conduit à l'*humanité *créatrice, à la soumission volontaire de chacun aux lois qui président à toute vie, à tout ce qui est et à tout ce qui devient. Elle nous confère l'audace confiante d'ouvrir les âmes à la lumière, en renonçant à toute pression et à toute violence, sous quelque forme qu'elles se présentent : car, sous les apparences raffinées et voilées de l'éducation autoritaire, elles sont plus insinuantes et peut-être plus dangereuses encore que sous les formes plus grossières du militarisme, dont les laideurs sautent aux yeux, du servage économique et de la mécanisation de l'esprit public.*

« *C'est pourquoi l'éducation n'est pas pour nous une attitude que la génération adulte ait à prendre à l'égard de la jeunesse ou une chose qui ne concernerait que l'école, bien qu'elle trouve sa réalisation la plus profonde dans le contact réciproque des âges divers et son expression la plus claire dans une communauté scolaire pénétrée de vie. Etre prêt à* libérer *l'âme de son prochain, quel qu'il soit, telle est la grande expérience — appelée à pénétrer tous les domaines de l'existence collective — par laquelle nous voudrions conduire l'humanité à une conception fondamentalement renouvelée des rapports d'homme à homme. Ainsi l'éducation s'élève au rang d'une puissance spirituelle qui substitue à l'état de choses actuel — où prédomine ouvertement ou secrètement la main-mise d'une âme humaine sur d'autres, régime politique étendu à toutes les sphères de l'existence — une réalité nouvelle consistant en une véritable communauté d'hommes et de peuples, libre et créatrice.* »

*

La déclaration de principes ci-dessus inaugure le fascicule premier de *Das werdende Zeitalter*, l'organe de langue allemande de notre Ligue. Notre amie, Mlle Dr Elisabeth Rotten y exprime le haut idéalisme qui constitue l'âme de son âme. Elle y incarne cet esprit qui fut le sien durant toute la guerre, dès l'instant où, en 1914, elle se dévouait à sauver de la famine des milliers d'enfants belges, jusqu'au moment où, après la tempête européenne, débarquant pour la première fois sur le sol anglais, elle fut reçue par les autorités, avec des marques d'honneur exceptionnelles, en témoignage de reconnaissance pour les services éminents rendus par elle en Allemagne aux prisonniers alliés. Si j'ai tenu, malgré sa modestie qui en sera froissée, à rappeler ces faits de l'existence de notre amie, c'est que les membres latins de notre Ligue seront heureux de savoir la cause de l'Education nouvelle en Allemagne entre ses mains. Il est bon de savoir que le mouvement en faveur d'une éducation plus saine et plus belle — d'une éducation qui soit une ascension vers la puissance toujours plus assurée de l'esprit — a pour chef une personnalité qui n'a pas seulement aperçu, reconnu et proclamé la vérité, mais qui l'a vécue, qui a souffert pour elle ; qui, pour l'amour de l'Amour humain, a souffert mille tourments et vexations. C'est là un titre de gloire qui ne peut lui être dérobé. Mais, pour nous, c'est surtout un titre de vénération et de confiance.

*

Dans notre premier numéro nous avions publié les noms de plusieurs personnalités qui avaient bien voulu nous assurer de leur appui moral. Au moment où nous mettions sous presse, quelques lettres attendues ne nous étaient pas encore parvenues. Nous avons donc le plaisir d'ajouter à notre liste les noms suivants et ne pouvons que répéter aux auteurs de ces lettres si chaleureuses l'expression de la reconnaissance que nous éprouvons de les voir se joindre à nous et seconder nos efforts.

Ce sont, pour la Belgique, les noms de Mme Monod, Directrice honoraire de l'Ecole normale des Régentes à Bruxelles, de M. Omer Buyse, bien connu par son activité de premier plan à l'Université du Travail de Charleroi, de M. le Dr Aug. Ley, Professeur à l'Université de Bruxelles, de M. Victor Devogel, Directeur général des Ecoles de la Ville de Bruxelles [1] ; pour l'Italie, ceux de Mme Giuseppina Pizzigoni, à Milan et de M. Santino Caramella à Gênes.

A Barcelone, Mme Marie Sola a constitué un groupe catalan de la Ligue dont nous nous promettons de reparler ici.

Pour la France, notre appel, venant de la « Ligue internationale pour l'Education nouvelle », s'est trouvé coïncider avec celui de « L'Education nouvelle », d'où, comme nous l'avons su, confusion bien naturelle de la part des personnalités auxquelles se trouvait adressé ainsi un double appel. Etant donné l'identité du but poursuivi, leur adhésion donnée à « L'Education nouvelle » constitue une adhésion implicite à l'idéal de notre Ligue, puisque celle-ci n'est pas un organisme fermé, mais une orientation des aspirations. On trouvera plus loin la liste de ces personnalités sympathiques à notre mouvement.

Restent l'Espagne dans son ensemble et l'Amérique du Sud. Là, des circonstances indépendantes de notre volonté ont suscité des retards dans notre action de ralliement des esprits novateurs. Car il s'agissait de les découvrir. Grâce à M. Domingo Barnès, directeur du Musée pédagogique national de Madrid, nous connaissons aujourd'hui les personnalités d'Espagne ouvertes aux idées pédagogiques nouvelles et allons leur adresser notre appel [2]. Nul doute qu'elles ne se mettent aussi à l'œuvre et répandent petit à petit autour d'elles le ferment de la science et du bon sens appelé à faire lever la pâte et à délivrer l'enfance des méthodes autoritaires et coercitives qui ont fait leur temps.

*

Ainsi notre mouvement s'étend officiellement. Il gagne aussi du terrain officieusement, si je puis m'exprimer ainsi.

Nombreux sont en effet les messages de chaude sympathie qui nous parviennent de toutes parts. Il en émane de tous les coins du monde latin, de tous les milieux sociaux, de toutes les confessions. Ceci,

[1] M. A. Herlin nous prie de rectifier son titre : il n'est plus directeur de l'Institut provincial de Berchem-Ste-Agathe, mais Inspecteur des établissements d'anormaux (y compris les sourds-muets et les aveugles) et d'estropiés. Il voudra bien agréer nos excuses pour l'erreur que nous avions commise.

[2] Au moment où nous mettons sous presse plusieurs adhésions nouvelles nous parviennent d'Italie et d'Espagne. Nous en publierons la liste dans notre prochain numéro.

surtout, nous est un réconfort. Car ceci prouve que la cause de l'éducation, la cause du triomphe progressif de l'esprit sur des sentiments, des sentiments sur la volonté et de la volonté vivante sur la matière inerte n'est pas la propriété privée d'une nation, d'un clan ou d'une Eglise, mais peut être considérée comme le domaine commun de l'humanité, de toute l'humanité digne de ce nom.

Est-ce à dire que tous les cœurs dévoués à notre mouvement d'émancipation spirituelle apportent à notre œuvre l'obole dont elle a besoin pour vivre ? Hélas ! les temps sont durs ; les tarifs des maîtres dans l'art du livre sont impitoyables ; les changes viennent encore compliquer la situation. Peu, trop peu nombreuses sont les adhésions morales à notre ligue, qui s'accompagnent d'une adhésion matérielle ! Cette revue vivra-t-elle ? Voilà la question. Vivre d'abord, puis, s'il y a jamais bénéfice, s'accroître, voilà son ambition. Une amie de la première heure, Mme Alice Jouenne à Paris, dont le chaud enthousiasme se double d'un don de soi magnifique à l'œuvre pratique, nous suggère d'ouvrir une souscription, afin que vive notre jeune revue [1]. L'idée est bonne. Mais plus excellent serait encore de trouver des adhérents, de « croître » et de « multiplier ». J'ajoute que bien des écoles, bien des libraires, bien des revues pourraient utiliser nos pages d'annonces pour faire connaître leurs produits au près et au loin. Il faut que les membres de notre Ligue nous aident. L'existence de ces pages, lien matériel qui nous unit, est l'une des conditions les plus importantes du lien spirituel qui doit nous permettre de nous instruire les uns les autres et d'agir d'un commun accord.

LA RÉDACTION.

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives

Siège : Collège libre des Sciences sociales, 28, rue Serpente, Paris 6e.

COMITÉ D'HONNEUR

M. François ALBERT, Sénateur. — Mlle ALLEGRET, Directrice du Lycée Victor Duruy. — MM. BOURDELLE, Sculpteur. — Jules BRETON, Sénateur, ancien Ministre. — F. BRUNET, Conseiller Municipal de Paris. — Jean BRUNHES, Professeur au Collège de France. — BRUNOT, doyen de la Faculté des Lettres. — Ferdinand BUISSON, Député. — Mme la Marquise de LABORDE. — MM. Georges DUHAMEL, Homme de Lettres. — Anatole FRANCE, de l'Académie Française. — Léon FRAPIÉ, Homme de Lettres. — Charles GIDE, Professeur au Collège de France. — Justin GODARD, Député, ancien Ministre. — H. GOURDON, ancien Directeur général de l'Instruction Publique en Indo-Chine. — HERRIOT, Député, Maire de Lyon. — Mme LAHY-HOLLEBECQUE, agrégée de l'Université. — MM. Hugues LE ROUX, Sénateur. — Rémy PERRIER, Professeur à la Sorbonne. — Le Dr Pierre RÉGNIER. — Georges RENARD, Professeur au Collège de France.

Tous ceux qui suivent avec attention l'évolution actuelle de l'humanité comprennent que **l'Heure de l'Enfant** *a sonné.*

Jusqu'à présent on n'a pas assez tenu compte de la nature de l'enfant : on lui a donné une certaine somme de connaissances par des méthodes de remplissage *et on a oublié tout ce qui fait son originalité propre, tout ce qui peut développer son initiative, tout ce qui en lui est énergie, volonté, activité personnelle. De même, on a méconnu la haute valeur de l'éducation physique rationnelle qui permet à une âme saine de s'exprimer dans un corps sain et qui favorise chez l'enfant la connaissance plus forte et plus précise du monde extérieur.*

Il nous faut aujourd'hui préparer des hommes qui comprendront la valeur du travail, qui s'imposeront par un corps sain, un cœur pur et un caractère ferme, et qui admettront que la première des richesses sociales est la volonté inébranlable chez tout être de se donner au bonheur de ses semblables, bonheur basé

[1] Dès ce jour une souscription permanente pour l'existence et, si possible, pour l'augmentation en volume de « Pour l'Ère nouvelle » est ouverte à notre administration (voir sur notre titre les numéros des chèques postaux pour la France et la Suisse).

sur la justice absolue réalisée dans tous les rouages de la société. Mais pour cela, il faut une orientation nouvelle de l'éducation. Il faut trouver des méthodes d'enseignement capables de respecter la personnalité de l'enfant tout en lui conservant le sens de sa responsabilité et de ses devoirs envers la Société.

Notre groupe veut réunir tous ceux qui pensent que cette orientation est nécessaire. Il étudiera de nouvelles méthodes d'enseignement, en cherchera les applications pratiques et essaiera de les réaliser.

Ce sera donc à la fois un groupe d'études, de recherches et de réalisations. Ce sera aussi un groupe de propagande qui ne négligera rien pour répandre les idées qu'il aura jugées indispensables pour l'application des méthodes qu'il préconise. Cette propagande se fera par voie de conférences, de brochures, de tracts et d'affiches.

Nos études seront complétées par des voyages collectifs qui nous feront connaître l'action éducative à l'étranger, car nous pensons que nous devons partager les recherches de tous les amis de la vérité.

Enfin, nous essaierons, selon nos moyens, de créer des institutions et de favoriser la création d'écoles basées sur nos méthodes.

Tous ceux qui s'intéressent à la grave question de l'éducation de l'enfance pourront donc adhérer à notre Groupe, ceux qui cherchent comme ceux dont l'esprit pratique préfère les expériences et les réalisations. Nous espérons ainsi faire naître en de nombreux esprits le désir de collaborer avec nous pour le plus grand bien des générations à venir.

Le Comité d'action
de l'Éducation nouvelle.

EXTRAITS DES STATUTS

Article Premier

Il est fondé entre toutes les personnes qui adhèrent ou adhéreront aux présents statuts, une association régie par la loi du 1er juillet 1901, et dénommée *l'Éducation nouvelle, groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives.*

Art. II

L'Association a pour objet l'étude des problèmes concernant la réforme de l'éducation et la recherche des solutions qu'ils comportent.

A cet effet, elle proclame les principes suivants, dont elle favorise la propagation :

Développement intégral et harmonieux de toutes les facultés de l'enfant ;

Substitution des méthodes d'éducation fondées sur le libre exercice de cette personnalité aux méthodes fondées sur la contrainte ;

Prééminence du point de vue idéaliste dans tous les domaines de l'éducation, en vue de préparer l'enfant au respect et à l'amour d'autrui et au service de l'humanité.

Art. III

Le siège social de l'Association est à Paris, VIe arrondissement, Hôtel des Sociétés Savantes, 28, rue Serpente.

Art. V

Aucune condition de sexe, d'opinion politique, de nationalité n'est exigée des membres de l'Association. Celle-ci se compose de membres actifs et de membres bienfaiteurs.

Toute personne qui désire adhérer à l'Association, soit en qualité de membre actif, soit en qualité de membre bienfaiteur, doit être présenté au Comité d'Action de *l'Education nouvelle* par deux parrains dont l'un, au moins obligatoirement, est membre du Comité d'action, ou membre fondateur. Le Comité se réserve le droit de statuer sur les adhésions et sur les radiations.

Art. VII

Les membres actifs payent une cotisation annuelle de cinq francs rachetable par un versement unique d'au moins cent francs.

Les membres bienfaiteurs payent en une seule fois une cotisation unique de trois cents francs.

Art. VIII

Les moyens d'action de l'Association sont :

Les réunions d'études, les conférences, la publication d'un bulletin ou d'une revue et de tracts de propagande, l'institution de bibliothèques, et d'une manière générale tous les travaux et études de nature à préparer et à favoriser la création d'écoles basées sur les principes énoncés en l'article II des présents statuts.

*

Ajoutons ces quelques renseignements qui nous sont adressés de Paris :

L'inauguration de *l'Education nouvelle* a eu lieu le 16 février sous la présidence de M. Georges Renard, professeur au Collège de France, qui a prononcé une belle et pro-

fonde allocution sur la nécessité de rénover l'éducation. A cette inauguration Mme Alice Jouenne fit une causerie sur l'Ecole municipale permanente de Plein Air du Boulevard Bessière, la première de ce genre en France. (Elle a bien voulu nous en donner un aperçu dont nos lecteurs trouveront la première partie dans le prochain numéro.)

De nombreuses personnalités universitaires assistaient à cette séance et les fondateurs de *l'Education nouvelle* ont un grand espoir dans la réussite de leurs efforts.

Une série de conférences éducatives a suivi et suivra encore cette inauguration. Les sujets suivants y ont été et y seront étudiés :

1. Les méthodes d'éducation de l'intelligence au Club d'Education moderne (2 mars).
2. L'art rythmique dans l'éducation (16 mars).
3. Les Ecoles nouvelles.
4. Les méthodes d'éducation à l'« Enfance heureuse ».
5. La question de l'apprentissage.
6. Le travail manuel.
7. La valeur éducative du jeu.
8. Le cinéma éducatif, etc.

Chaque conférence est suivie, s'il y a lieu, d'une visite-démonstration.

Le comité d'action de *l'Education nouvelle* va étudier les moyens de faire chaque année un voyage d'études éducatives et pédagogiques à l'étranger.

« Nous avons la foi, nous écrit notre correspondante, l'enthousiasme, — oui, la joie divine en nous — et l'énergie : nous réussirons ! »

* * *

Pour l'Ere nouvelle salue, elle aussi, avec foi et avec joie *l'Education nouvelle*. Ce groupe ne fait point double emploi avec *La Nouvelle Education* dont nous entretenait en janvier M. Roger Cousinet. Nous voyons plutôt en ces associations deux branches d'un même arbre, celle-ci plutôt expérimentale, celle-là davantage vouée à la propagande. Elles sont nécessaires toutes les deux.

(Réd.)

Les Compagnons et l'Ecole unique

L'Association des Compagnons de l'Université nouvelle (4, rue Chauveau-Lagarde, Paris 8e) a inauguré le 16 février à l'hôtel des Sociétés Savantes, en présence de plus de mille auditeurs choisis, sa campagne de meetings en faveur d'une réforme totale de l'Enseignement public. Sujets traités : *l'Ecole unique* et *l'Egalité de tous devant l'Enseignement*. Sous la présidence de M. Ferdinand Buisson, membre de notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle, ont pris la parole MM. F. Brunot, doyen de la Faculté de Lettres de Paris, Cazamian, Urbain, Lapigue, Aulard, professeurs à la Sorbonne, Ed. Herriot, député du Rhône, Victor Bérard, sénateur, Varenne, député socialiste, Painlevé, député, Milhaud, Bouglé et E. Borel. Nous sommes heureux d'offrir à nos lecteurs une étude sur ce sujet d'actualité, de la plume d'une des fondatrices de notre Ligue, dont l'activité juvénile, lors de notre Congrès de Calais, conquit tous les cœurs. *(Réd.)*.

Tous ceux qui en France s'occupent d'éducation suivent avec un intérêt toujours croissant les polémiques engagées, depuis trois ans déjà, autour de la réforme de l'enseignement, polémiques que suscita la publication du premier livre des *Compagnons*, et qui viennent d'avoir leur répercussion au sein de notre Conseil supérieur.

La guerre, qui a causé tant de maux, a eu du moins cet heureux résultat de faire apparaître comme réalisables des idées qui jusqu'alors avaient été déclarées purement utopiques. Depuis quelque vingt ans, de courageux pionniers n'avaient cessé de dénoncer la constitution anti-démocratique de notre enseignement national, lequel, dès l'enfance, sépare les petits Français en deux classes distinctes. Ceux dont les parents jouissent de ressources suffisantes sont, en général, envoyés tout jeunes dans des établissements libres ou des lycées d'Etat où, dans les classes dites élémentaires, on les prépare à l'enseignement secondaire, lequel les conduira plus tard, s'ils le veulent, à l'enseignement supérieur. Les autres, les deshérités, vont dans les écoles primaires publiques. Là, aux premiers programmes rationnels, sont venus s'ajouter quantité de matières destinées à donner aux malheureux petits des « clartés » de toutes choses, jusques et y compris l'économie politique; ne faut-il pas qu'à treize ans au plus tard, ces enfants puissent quitter l'école avec un sérieux bagage de « connaissances » devant leur durer toute la vie ? Sans doute, çà et là, quelques rares élus obtiennent une bourse leur permettant de franchir les portes des écoles secondaires; d'autres se dirigent vers l'enseignement primaire supérieur, et, là encore, on leur fait parcourir en peu de temps, de vastes et ambitieux programmes

qui ne font travailler le plus souvent que la seule mémoire. De sorte qu'entre les deux enseignements un fossé existe, qui rend difficile le passage de l'un à l'autre, et c'est toujours l'abîme creusé entre les jeunes bourgeois et les enfants du peuple.

Or, jusqu'à ces derniers temps, seuls quelques « rêveurs » avaient osé demander la modification de cet état de choses jugé par eux déplorable. Mais la guerre vint, et, dans les tranchées, des combattants qui avaient fait l'union sacrée des classes et des partis, se prirent à « rêver » à leur tour, et à imaginer au sein du monde nouveau, dont chacun parlait, une France nouvelle, et, pour la préparer, un enseignement rénové.

Comprenant l'injustice profonde et la stupidité du régime actuel qui, *sans tenir compte de leurs aptitudes*, sépare « dès l'origine, les Français en deux classes, et les y fixe pour toujours par une éducation différente », quelques-uns de ces combattants se liguèrent pour le faire disparaître, créant entre eux *l'Association des Compagnons de l'Université nouvelle.*

Peu à peu des éducateurs non combattants des deux sexes, d'anciens universitaires, et aussi des industriels ayant gardé de leur passage au lycée le souci des choses scolaires, vinrent se joindre à eux, si bien qu'aujourd'hui la Société florissante, dans son journal mensuel : *La Solidarité,* discute toutes les questions d'enseignement, toutes les réformes à l'ordre du jour.

L'Ecole unique.

En tête de leurs revendications, les compagnons avaient inscrit *l'école unique,* c'est-à-dire l'école où viendraient s'asseoir sur les mêmes bancs enfants du peuple et petits bourgeois; l'école telle que l'avaient voulue ceux qui, dans les tranchées, combattaient côte à côte, sans distinction de classe sociale. Uniquement désireux de rechercher ensemble les méthodes selon lesquelles il conviendrait désormais d'élever les petits Français, et « les principes moraux qui devraient inspirer ces méthodes », les Compagnons déclaraient aussi ne point s'inquiéter des problèmes politiques qui ne manqueraient pas de les diviser, et qui d'ailleurs ne leur semblaient pas les plus importants, « l'esprit des hommes finissant toujours par donner aux institutions le sens qu'il veut ». Pour réformer la France, il fallait, disaient-ils, *agir sur l'esprit* de chaque Français, changer sa *structure intime,* ses *assises morales* et descendre *dans le fond des cœurs.* S'ils réclamaient l'école unique, c'était « pour mélanger en une même famille de frères la masse des Français de demain, pour leur donner à tous la même formation, les mêmes maîtres, la même religion sociale, et aussi pour que la sélection des intelligences, opération essentielle à la vie d'une démocratie, s'exerce sur l'ensemble de nos enfants, sans distinction d'origine ».

Mais hélas, avec la paix vint le retour à la vie d'autrefois, les barrières se dressèrent de nouveau entre les classes, l'école unique ne fut plus que « la suppression des barrières entre l'enseignement primaire et l'enseignement élémentaire des lycées », et non « le local unique », car il ne pouvait « être question d'enfermer tout de suite au lendemain de cette guerre, dans des locaux insuffisants et plus ou moins hygiéniques, tous les enfants de la nation,... et en attendant que l'Université nouvelle installe ses vastes écoles modernes, ses nouveaux *palais scolaires*, il s'agissait moins d'entasser tous les enfants d'une ville à l'école primaire que de *les répartir entre l'école et le lycée*»... Evidemment; mais les compagnons auraient dû nous affirmer en même temps qu'ils ne se désintéressaient pas pour cela des locaux insalubres ou tristes, dans lesquels sont (dans certaines villes du moins), entassés les enfants du peuple, et qu'ils réclameraient avec énergie à défaut de *palais* des *maisons habitables.* Nous ne pouvons que regretter qu'ils n'aient pas été sur ce point plus explicites, et espérer qu'il resteront fidèles à leur premier programme. Du moins sommes-nous quelques-uns dans l'Association, bien résolus à ne pas le leur laisser oublier.

La Corporation des éducateurs.

Nous n'avons pas l'intention d'analyser ici les deux volumes dans lesquels les Compagnons ont exposé leur doctrine et les grandes lignes de la réforme qu'il préconisent; nous nous contenterons d'en donner un très bref aperçu.

A noter d'abord l'épigraphe tirée de l'admirable livre de Wells: *Mr Britling commence à voir clair* : « Maintenant tout devient fluide. Le monde est plastique, et les hommes peuvent le pétrir à leur gré », et ces lignes de Péguy, citées au début du premier chapitre : « Il n'y a jamais eu de crises de l'enseignement, les crises de l'enseignement sont *des crises de vie* », après lesquelles les Compagnons font appel à leurs anciens maîtres leur demandant de les aider à abattre la forteresse de la tradition et des préjugés, et à pétrir le monde plastique d'aujourd'hui. Car une réforme totale de l'enseignement s'impose, « réforme qui, sans rompre avec le passé, utiliserait

toutes les forces mises en branle par la guerre, et donnerait à l'unanimité spirituelle du présent, forme et réalité.» Pour y arriver il faut d'abord obtenir l'entente entre les éducateurs, tous les éducateurs qui, réunis en une vaste *corporation* enseignante, tels les maçons qui au Moyen-Age construisaient les cathédrales, se mettront ensemble à l'œuvre pour «rebâtir la maison de fond en comble». Ces maîtres-constructeurs ne seront plus ceux que l'on appelait avec dédain «des intellectuels», c'est-à-dire «des hommes qui cherchent la vérité moins dans la vie que dans les livres», des «rationalistes», qui veulent «emprisonner la vie dans les formules», «des individualistes» qui ne savent pas que l'union fait la force, mais des réalisateurs, vivant et agissant dans le présent et pour l'avenir». «Entre l'Etat omnipotent et centralisateur, indifférent aux vies intérieures, et les citoyens isolés, impuissants, révoltés, il faut introduire le moyen terme: l'association, l'organisation corporative». Cette corporation puissante, faite des représentants de *tous* les enseignements, libres ou d'Etat, et de tous les degrés, formera un véritable *pouvoir spirituel* lequel «à côté d'un parlement politique qui est un anachronisme, et d'un syndicalisme révolutionnaire qui est un inconnu», empêchera la nation, en l'adaptant aux nécessités de la vie, «de se figer dans des formules politiques, ou de se précipiter dans des déchaînements instinctifs».

Cette corporation constituera une vaste *hiérarchie*, comprenant, nous l'avons vu, les maîtres de tous les degrés; et de même qu'aujourd'hui l'enseignement supérieur prépare les maîtres de l'enseignement secondaire, ceux-ci à leur tour seront chargés de former les maîtres primaires, de façon à ce qu'un même esprit, provenant de l'unité de culture, imprègne toute la corporation, et en fasse un tout homogène qui pourra dès lors, en collaboration avec l'Etat, gérer l'Université nouvelle.

Si extraordinaire que puisse paraître à certains une pareille idée, elle semble avoir germé aussi de l'autre côté de la Manche. Nous lisons en effet dans un journal anglais que, ces jours derniers, à la conférence des associations éducatives réunies à Londres, le professeur L. P. Jacks a demandé que le ministère de l'Education publique passât aux mains du corps enseignant, «l'éducation ne devant plus être désormais un appendice de l'Etat, mais une associée de celui-ci», l'éducateur étant appelé à devenir «une espèce d'homme d'Etat à la vision plus large, à l'esprit plus humain, et jouissant d'une influence plus grande».

Quoi qu'il en soit, l'organisation d'une telle corporation paraît être aux Compagnons le seul moyen de réaliser la réforme qu'ils souhaitent, et qui, nous l'avons vu, consiste à rendre d'abord l'enseignement véritablement démocratique. «Tous les enfants de France *ont le droit d'acquérir la plus large instruction* que puisse dispenser la Patrie. Et la Patrie *a le droit d'exploiter toutes les richesses spirituelles* qu'elle possède.» C'est donc à la fois dans l'intérêt de l'individu et dans celui de la collectivité que les Compagnons demandent que le pays permette à toutes les intelligences et à toutes les énergies de se révéler.

Ouvrir les esprits.

Il faut, en conséquence, mettre à la base *l'école unique* qui «acheminera l'élève d'une part aux humanités, d'autre part à l'enseignement professionnel, qui tous deux se rejoindront dans l'enseignement supérieur».

Qu'apprendra-t-on dans cette école unique? Ici les partisans de l'éducation nouvelle ne pourront qu'applaudir, car il ne s'agira plus de faire «des têtes bien pleines, mais d'ouvrir les esprits... de faire des hommes, non des cerveaux ou des machines.... Qu'on apprenne aux enfants à penser juste, à gouverner leur volonté comme leur intelligence». (Nous aurions aimé que les Compagnons ajoutassent ici «à voir juste», c'est-à-dire à «bien observer» — mais cette méthode éducative ne paraît pas avoir pour nos amis la même importance que pour nous, bien qu'ils parlent par la suite du rôle prépondérant de la leçon de choses). Pour aider à l'éveil de la volonté, on assouplira le corps par une sérieuse éducation physique, par des sports qui «développent chez l'enfant l'initiative et la volonté». Le travail manuel sera obligatoire, et établira «la liaison entre l'éducation physique et l'éducation morale», car «donner aux enfants, par le travail manuel, le goût de l'effort et du travail soigné, c'est éveiller en eux la conscience morale».

Mais «il n'y a pas d'éducation morale sans éducation nationale» — il faut donc «qu'à l'école on enseigne la Patrie; il faut que le jeune Français recoive l'enseignement de la France, de l'histoire nationale», auquel, dirons-nous, il conviendra d'ajouter l'histoire tout court. Il est à craindre en effet que l'enseignement de l'histoire ainsi restreint ne développe chez les enfants ce patriotisme étroit que nous avons tant reproché à d'autres peuples.

Après cette «formation minima au triple point de vue physique, intellectuel et moral, *tout Français devra* en outre, qu'il soit pay-

san, ouvrier ou bourgeois, *être orienté vers une branche de l'activité humaine*». Pour cela au sortir de l'école unique qui aura montré ce dont il est capable, le futur citoyen sera dirigé vers l'école qui lui conviendra et y restera jusqu'à 18 ans — à moins que retenu à l'école prolongée jusqu'à 14 ans, il ne soit ensuite mis au travail ou à la terre. Toutefois, même dans ce cas, «l'Etat ne peut se désintéresser de sa formation professionnelle; il conserve «le droit de le suivre dans son travail», et il a «*le devoir*» de lui fournir les moyens de progresser encore, de se perfectionner; ce n'est qu'à 18 ans «que le jeune homme échappera à cette tutelle, et que la société sera quitte envers lui.»

Elite nationale et solidarité supranationale.

A la minorité qui constituera «l'élite dans quelque spécialité que ce soit», il faudra autre chose qu'un enseignement purement utilitaire, car elle ne peut devenir l'élite que si elle s'élève «*à une certaine généralité de culture*». Il faudra lui faire faire ses humanités — ce qui ne veut pas dire la faire vivre uniquement avec le passé en lui enseignant le latin et l'histoire, mais aussi «ouvrir à son esprit le monde actuel», les pays qui l'entourent. Il est en effet «aussi difficile de vouloir vivre seul que de vouloir gouverner le monde. *Nous sommes liés aux autres pays*. Le monde entre toujours en nous par un coin de notre vie ou de notre pensée.»

...Il faut donc aujourd'hui «ouvrir nos fenêtres, et au lieu de prolonger sans fin notre air de flûte ou notre chant d'orgue, *épier la symphonie qui monte sourdement du fracas de la guerre*. Les cercles où les peuples tournaient en rond sont ébréchés; les peuples en sortent par les brèches, les pensées bouillonnent et se répandent.... les langues vivantes seront donc un facteur important de notre culture.... On nous dira *tout cela existe*. Mais nous ne prétendons pas inventer; *c'est l'esprit qu'il faut changer surtout*, c'est la manière de comprendre le travail.... *Que notre enseignement, au lieu de s'enfoncer à perte de vue dans le passé, rayonne dans l'univers d'aujourd'hui*.... nos humanités n'en seront que plus humaines».

Voilà certes de nobles paroles, et qui expriment ce que tant d'éducateurs pensent aujourd'hui, ainsi qu'en témoigne la pétition rédigée en décembre dernier par le doyen de la Faculté des lettres de Paris, M. Brunot, pétition qui encouragea sans doute la résistance du Conseil Supérieur au projet rétrograde de M. Léon Bérard.

Les Compagnons demandent ensuite la réforme de l'enseignement supérieur qui, lui aussi, est séparé de l'enseignement secondaire par un abîme, si bien qu'il faut aux malheureux étudiants «de longs mois pour s'adapter à ce nouveau climat, et que beaucoup n'y parviennent point». Là encore, il faut de nouvelles méthodes qui assureront à l'enseignement la continuité, et une efficacité plus grande.

*

Telle est, esquissée à très grands traits, la réforme demandée par les Compagnons. Ce n'est évidemment qu'un plan d'ensemble qui nécessiterait, çà et là, quelques éclaircissements, voire même quelques retouches. Aussi bien n'ont-ils jamais songé à faire dans leurs livres œuvre définitive; leur but était plus modeste; ils désiraient avant tout éveiller l'intérêt, susciter la discussion, forcer les universitaires à prendre parti, ce à quoi ils ont pleinement réussi.

Il est donc permis d'espérer que de ce choc d'idées jaillira la lumière, et que nos constructeurs pourront alors, grâce à elle, édifier le temple nouveau dont les pierres seront les hommes de demain, préparés à leur rôle par des maîtres conscients des destinées grandioses vers lesquelles, en dépit de ses erreurs et de ses tâtonnements, s'achemine lentement l'humanité toute entière.

J. Decroix.
«Compagnon», Professeur au Lycée de jeunes filles de Rouen.

L'Esprit de la méthode Montessori

telle qu'elle est appliquée dans les écoles enfantines du Tessin

Adapté de l'italien d'après le rapport que Mlle Valli — l'admirable sainte laïque, mystique et populaire tout à la fois, qui dirige l'*asilo d'infanzia* de Bellinzone — a présenté au deuxième congrès national suisse pour les intérêts féminins, tenu à Berne du 2 au 6 octobre 1921.

Pour faire saisir le rayonnement qui émane d'une classe de tout petits, les mots ne suffisent pas. Ils sont impuissants. C'est la réalité qu'il faudrait montrer, la réalité qui se manifeste dans ce beau Tessin éclatant de lumière, où le soleil baigne toute chose et auréole d'un nimbe la chevelure des chérubins. Au Tessin, plus d'une centaine de *case dei bambini* dressent leurs façades blanches et gracieuses parmi les vieilles maisons et la verdure. C'est là qu'il faut aller, là qu'en pénétrant dans les humbles locaux, on entendra résonner les rires et les voix joyeuses des enfants, là qu'on verra éclater la vie dans sa fraîcheur spontanée. Ce n'est certes pas la disposition des lieux qui retiendra les regards, ni leur aménagement ; bien des choses manquent et, pour l'hygiène, on trouverait mieux ailleurs ; mais nulle part on ne goûtera un spectacle plus réjouissant de bien-être moral et matériel, de paix, de joie et de bonté que celui qu'offrent les bambins réunis ici dans leur petite maison bien à eux.

Dans la plupart des cas, la femme tessinoise ne peut vaquer elle-même à la garde et à l'éducation de sa progéniture. C'est pourquoi l'initiative privée d'abord, puis l'Etat ont fait surgir un peu partout les *asili d'infanzia* dont s'ornent nos villages.

Né d'une nécessité économique brutale qui arrachait les petits à leur famille, ces « asiles » ne devaient pas constituer des refuges banals ou des écoles au sens courant du mot, où les enfants seraient soumis à des travaux forcés. Nous voulions bien plutôt créer pour ceux-ci un milieu qui se distinguât le moins possible de l'ambiance naturelle et où tout, cadre et genre de vie, leur rappelât la famille.

Dès 1908, Mlle Bontempi, inspectrice des écoles enfantines du canton du Tessin, tenta de réformer dans cet esprit les asiles existants. Elle se heurta à bien des obstacles. On lui objectait entre autres qu'il était inadmissible, voire monstrueux, de parler d'indépendance et de liberté quand il s'agissait d'enfants et d'écoles. Mais elle avait suivi l'un des premiers cours de Mme Montessori à Rome. Elle avait vu et appris à connaître ce qu'on pouvait attendre de sa méthode et un enthousiasme puissant l'animait. C'est cette foi profonde en l'efficacité de la cause pour laquelle elle œuvrait, en son excellence et en sa beauté, qui lui permit, non seulement de vaincre les nombreuses difficultés qui surgissaient, mais de faire adopter par l'État et par plusieurs municipalités les méthodes nouvelles à titre de méthodes officielles.

Sur quoi, constatant les résultats remarquables obtenus dans les *case dei bambini* publiques, nombre d'institutions privées adoptèrent la méthode pour leurs classes enfantines et en poursuivirent l'application jusque dans les classes primaires. C'est ainsi que l'école communale mixte de Muzzano et l'Institut féminin de Santa-Maria à Bellinzone ont toutes leurs classes primaires conformes à la méthode Montessori. Leur renommée et la haute estime dans laquelle les tiennent les esprits compétents témoignent de leur succès.

Il me paraît inutile de m'étendre davantage sur l'historique de cette méthode. Nombre de journaux et de revues pédagogiques en ont parlé. Ses principes généraux sont suffisamment connus. On peut les résumer en ces quelques mots : liberté et indépendance de l'enfant rendues possibles par une activité saine et disciplinée et par une éducation qui tient compte des formes et des lois de la nature de chaque individualité, lois déduites directement des lois naturelles de son développement.

Mais autre chose est connaître ces principes et les appliquer. Cette application ne va pas toute seule. Je me souviens encore des difficultés rencontrées à mes débuts, alors que, pleine de foi et d'enthousiasme pour l'idéal au service duquel je m'était mis, j'avais la conviction que tout ce que je tenterais devait me réussir !

Les novices s'exposent à deux erreurs. Ou bien ils laissent la liberté dégénérer en une anarchie malsaine qui nuit à l'individu aussi bien qu'à la collectivité au sein de laquelle il vit ; ou, ce qui est peut-être plus grave, ils péchent par dogmatisme pédagogique : ils veulent à tout prix procéder de telle et telle façon, suivant une voie définie et des moyens précis, sans tenir compte des causes innombrables de transformation qui viennent, jour après jour, agir sur la vie de l'enfant pour la

former ou la déformer. Quand bien même nous connaîtrions toutes ses hérédités et posséderions des notes assez complètes pour reconstituer sa biographie tout entière, nous ne serions qu'au début de la connaissance véritable de notre sujet. Nous aurions simplement la connaissance du terrain sur lequel nous sommes appelés à travailler, mais ignorerions tout quant à la façon de le mettre en valeur. A cet égard, il n'y a qu'un guide : l'enfant lui-même. Observons-le. A chaque minute il nous procurera une surprise, il nous révélera sur son être intime quelque chose de nouveau. Telle méthode, tel genre de vie qui hier se sont montrés efficaces avec tel enfant, se trouvent ne plus convenir aujourd'hui avec tel autre.

Je ne puis que sourire lorsque j'entends répéter: « Je connais la méthode de Mme Montessori parce que j'ai lu son livre », ou bien : « J'apprendrai à connaître la méthode Montessori en allant visiter un jour votre école. » Lire ou voir ne suffisent pas pour la connaître ; il faut la *vivre*.

Et vivre signifie assister jour après jour à toutes les expériences faites, résoudre tous les problèmes que présente la vie des enfants, savoir les comparer et en estimer la valeur. Aucun fait, même parmi les plus infimes, parmi les plus insignifiants en apparence de l'existence enfantine ne peut être séparé de l'ensemble dont il fait partie et des causes précises qui lui ont donné naissance. D'où ces grands et humbles devoirs :

Savoir nous dominer, afin que notre personnalité s'interpose le moins possible entre l'enfant et la vie ;

Conserver le calme et la sérénité non seulement par simple respect religieux, mais aussi pour donner à chaque phénomène de la vie enfantine le temps de se révéler, de mûrir et de s'éclaircir ;

Enfin j'ajoute ceci : respecter profondément le petit être ; surveiller notre moi, lui conserver l'attitude d'humilité qu'il doit avoir afin non pas d'enseigner, mais de s'instruire.

Ainsi, en éduquant les enfants, nous nous éduquons nous-mêmes. Nous apprenons à connaître la vertu incomparable de la confiance et de l'attente, du calme et de la constance dans la sérénité. Ce sont ces mêmes vertus que nous devons et voulons infuser à nos petits et qu'ils ne peuvent acquérir que par une vie faite de liberté et d'activité spontanée.

Voilà pourquoi je voudrais voir rayonner sur toutes nos écoles enfantines cet esprit nouveau, esprit novateur fait de science et de sentiment étroitement unis.

Il faut que celles-ci cessent une fois pour toutes d'être de petites écoles. Il faut qu'elles deviennent les maisons collectives des petits, où ceux-ci vivent une vie de famille d'où soient bannis tout artifice inutile et toute forme de discipline passive, imposée sans but ni profit. Il faut que les enfants y vivent une vie naturelle à laquelle, prudemment, nous nous bornerons à ajouter l'éducation et le perfectionnement des sens qui sont chez eux en voie de formation ; ceci au moyen des stimulants que la pédagogie scientifique met à leur disposition et de telle sorte qu'ils acquièrent ainsi le moyen de tirer directement de la nature, sans aide apparente, sans vain raisonnement et sans effort inutile, les expériences et les connaissances les plus vraies et les plus profondes.

Il faut enfin que les enfants y apprennent à s'aimer, à se respecter, à s'aider les uns les autres, non pas sous la pression d'un commandement direct ou d'une morale enseignée, à base de formalisme, mais par le fait de vivre ensemble continuellement, comme ils vivraient à la maison et comme cela se pratique dans une grande famille, en appliquant jour après jour la loi du respect des droits du prochain et en remplissant ses propres devoirs dans un esprit d'ordre et de fraternité : ne sont-ce pas là ceux qu'ils devront pratiquer plus tard, dans la société, et auxquels nous avons donc l'obligation stricte de les préparer dès aujourd'hui ? Pour l'amour, pour la patrie et pour la vie.

Avant tout, laissons à l'enfant sa joie. Laissons-lui goûter, limpide et sereine, la joie de vivre. Car la joie, c'est la santé de l'esprit et du corps ; elle est un facteur d'énergie et de bonté.

Un enfant qui vit dans une atmosphère fausse d'ennui, de dégoût et de passivité forcée, dont les droits sacrés ne sont ni reconnus, ni respectés, dépérit, s'arrête dans son évolution ou, par réaction, et sans savoir pourquoi, se révolte, apparaît comme méchant et est jugé comme tel.

Laissons-le donc manifester son énergie et ses forces. Mettons-le en contact avec la nature et avec la vie. Faisons en sorte qu'il puisse agir et se reposer aussi souvent qu'il en éprouvera la volonté ou le besoin. Nous verrons alors son petit organisme s'épanouir, une parfaite harmonie régner entre ses forces, sa jeune intelligence s'attaquer avec une avidité de bon aloi aux problèmes et aux mystères qu'elle ignore encore et son esprit virginal aller, dans sa sérénité et dans sa force, au devant de la vie.

Une autre nécessité s'impose encore dans le domaine de l'éducation : maintenir un contact continuel et franc entre la mère et l'éducatrice. Il ne suffit pas que la mère accompagne

son petit à l'école et vienne l'y chercher ; il est nécessaire qu'elle voie comment il y vit, comment s'y révèlent ses instincts, comment il se manifeste et se comporte dans la petite communauté et comment, dans chaque cas qui se présente, on agit avec lui.

Il est utile que, l'y voyant, elle puisse comparer sa manière d'être avec celle des autres ; ses bonnes qualités et ses défauts lui apparaîtront plus clairement et, de cette comparaison, résulteront pour elle une expérience nouvelle et un nouvel enseignement.

Mais avant tout il est nécessaire qu'elle cause souvent et à cœur ouvert avec l'éducatrice, afin de sentir comment celle-ci juge son bambin et le caractérise ; car il arrive souvent que l'œil maternel, involontairement et par pure tendresse, se trompe dans son jugement ; comme il peut d'ailleurs arriver à l'éducatrice aussi de se tromper.

Il doit s'établir ainsi entre les mères et l'éducatrice un échange continuel d'expériences et de conseils, de révélations et de suggestions, afin qu'aucune d'entre elle ne contrecarre le travail de l'autre, mais que s'établisse au contraire entre elles un accord parfait dans l'orientation éducative, accord précieux qui constituera la garantie la meilleure d'un résultat favorable.

Et puisque j'en suis venue à prononcer le nom sacré de mère, qu'on me permette de signaler une lacune grave qui persiste encore dans l'éducation féminine : on ne prépare pas la femme à sa tâche de mère.

Nous assistons en effet à ce spectacle : une quantité de jeunes filles se présentent au mariage et à la maternité consécutive dans l'ignorance obsolue de tout principe de puériculture et d'éducation. Et voilà pourquoi (pour ne point faire appel ici au témoignage des chiffres et aux statistiques sur la mortalité infantile) les médecins se voient le plus souvent obligés de lutter, non pas contre telle ou telle maladie spéciale des enfants qu'on leur amène, mais contre les conséquences d'une alimentation défectueuse ou contre l'inobservation des règles de l'hygiène infantile.

Les maîtresses des classes enfantines peuvent en dire autant : certains enfants, quoique présentant peut-être un développement physique parfait, manifestent des déformations de l'esprit ou du caractère qu'il est difficile de redresser. Chez d'autres l'impressionnabilité et la sensibilité ont un caractère presque morbide, au point de produire, parfois, de véritables perturbations nerveuses. Et tout cela par absence totale de jugement éducatif et de sain discernement chez celles qui ont à guider l'enfant dans les premiers pas et de qui dépend son sort.

Ce sont les écoles féminines qui devraient enseigner aux jeunes filles à se vouer dignement et en pleine connaissance de cause aux devoirs de la maternité. Elles devraient leur faire sentir profondément l'importance de la tâche à laquelle elles se préparent et la responsabilité qu'elles assument en créant la vie ; responsabilité double : vis-à-vis de leurs enfants et vis-à-vis de la société.

L'école fait encore trop peu à cet égard. Tandis qu'elle s'occupe de préparer l'artiste, la professionnelle et l'intellectuelle, elle néglige la préparation de celle qui est appelée à la mission la plus haute, la plus sainte, la plus douce, mission morale et sociale tout à la fois : celle de la maternité.

Maria VALLI.

La Coéducation des sexes

Le problème de la coéducation est résolu dans l'enseignement universitaire. Il ne l'est pas dans l'enseignement primaire et secondaire, spécialement en Belgique. Nous pensons donc intéresser les lecteurs de *Pour l'Ere Nouvelle* en présentant ici un exposé raisonné avec projet de solution de cette question qui passionne à juste titre une grande partie de nos éducateurs.

Nous avons été définitivement acquis au mouvement coéducatif par une pratique de deux années et demie dans une école réunissant une trentaine de filles et de garçons de 7 à 15 ans. Les observations recueillies là furent le point de départ d'une étude systématique de la coéducation. Nous avons eu, en outre, l'heureux privilège de pouvoir examiner sur place le régime coéducatif, tel qu'il est appliqué dans les écoles Decroly à Bruxelles. Enfin des renseignements nous sont parvenus de quatre praticiens de la coéducation en Belgique.

Dans le temps.

Ce fut au XVIIe siècle, en Ecosse et en Amérique, que les filles furent pour la première fois admises à des écoles de garçons [1]. Sur le continent, Comenius avait, dans la « Grande Didactique » (1630), proclamé le droit de tous,

[1] Voir : *Encyclopaedia Britannica*, à l'article : *Co-éducation*.

filles et garçons, à une instruction intégrale en commun [1]. Par contre Fénelon (1680), insistant sur les besoins différents des deux sexes, souligna l'idée qu'il faut à chacun d'eux une éducation spéciale.

Le mérite d'avoir mis en honneur la coéducation revient à Pestalozzi. Sa conception : l'école doit être l'image de la famille et par suite grouper filles et garçons, est un argument encore cher aujourd'hui aux partisans de la coéducation. Il l'appliqua à Stanz et en partie aussi à Berthoud ; à Yverdon, nous voyons filles et garçons des deux écoles différentes fraterniser le soir durant leurs loisirs. Son influence fut grande surtout dans les pays anglo-saxons.

J. P. Richter s'attacha aux avantages moraux de la coéducation et écrivit ces mots restés célèbres : « Pour garantir les mœurs, je conseillerai la coéducation des sexes. Deux garçons suffisent à préserver douze jeunes filles ; deux jeunes filles douze garçons. Mais je ne garantis rien dans les écoles où les jeunes filles sont élevées à part, encore moins dans une école où il n'y a que des garçons [2] ». Enfin vers 1840, Horace Mann inaugura le régime de la coéducation dans les écoles américaines.

Dans l'espace.

Cette idée fit des progrès très rapides, et, depuis quarante ans, presque tous les pays civilisés du monde sont dotés d'écoles mixtes. Nous devons cependant reconnaître que, dans beaucoup de cas, ce fut le motif économique qui suggéra cette réforme. Il en résulta que bien souvent la présence des deux sexes à la même école fut considérée comme un pis-aller; dès lors on s'efforça de limiter leurs interférences au strict minimum.

Ces réserves faites, voyons ce qui est déjà réalisé. En Norvège, en Suède, au Danemarc et en Ecosse la coéducation est universellement appliquée. Dans les Pays-Bas et en Finlande, elle est à peu près générale. L'Angleterre, l'Allemagne et la Suisse, où l'enseignement primaire est mixte à un pourcentage très élevé, ont autorisé l'accès des jeunes filles aux écoles secondaires pour garçons. En Espagne, l'athénée mixte de Madrid (1889), est très florissant. En Italie, les écoles primaires rurales furent transformées en écoles mixtes en 1911. La réforme coéducative des écoles normales y fut votée en 1909. 90 % des écoles secondaires sont ouvertes aux filles.

[1] Comenius : *Grosse Unterrichtslehre.* Traduction Beeger et Zoubeck, Berlin, 1871, pp. 244 et 245.

[2] Cité par Compayré : *L'Adolescence*, p. 150, 2e éd. Alcan. Paris.

Aux Etats-Unis, l'enseignement primaire tout entier est mixte avec un personnel féminin de 89 % ; 95 % des « high-schools » (écoles moyennes) officielles le sont également, avec un personnel féminin de 73 %. En France, en Belgique et en Autriche, la coéducation se limite aux nombreuses écoles rurales mixtes, qui, de plus en plus, se transforment en écoles unisexuelles.

L'Eglise catholique a toujours vu de mauvais œil la réforme coéducative des écoles. Elle s'élève formellement contre celle-ci pour les écoles secondaires [1].

Mabel Hawtrey qualifie la tendance d'introduire la coéducation dans les écoles de « mouvement rétrograde [2] ». Cela est vrai, si l'on transforme les écoles unisexuelles en écoles bisexuelles pour des motifs d'ordre économique. C'est radicalement faux si, pour ce faire, on s'inspire de motifs plus élevés tels que ceux exposés ci-après. A M. Hawtrey nous donnerions à méditer le fait que la coéducation est une des conditions à la dénomination d'« Ecole Nouvelle ». Le mouvement des « Ecoles Nouvelles » n'est pourtant pas, à coup sûr, un mouvement rétrograde !

Définition.

Avant d'entamer la discussion sur l'opportunité de la coéducation, il est nécessaire de définir les termes et de nous rendre un compte plus exact de ce qu'il faut entendre par ce mot.

Commencons par écarter quelques conceptions de la coéducation que nous considérons comme inacceptables.

C'est d'abord l'application de la « dual-school » fréquemment réalisée au pays de Galles, où filles et garçons reçoivent l'enseignement dans des classes différentes d'une même école. Ce type d'école ne peut se réclamer de la coéducation, car les relations entre les sexes y sont quasi nulles.

Comme nous l'avons vu, en beaucoup de pays, on admet filles et garçons aux mêmes leçons, et on s'en tient là : c'est la construc-

[1] Nous avons ainsi condensé les données que nous avons recueillies un peu partout dans nos lectures : Voir spécialement :

Ziertmann : *Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in Deutschland und Amerika.* Quelle und Meyer, Leipzig, 1909.

Alice Woods : *Advance in Co-education.* Sidgwick and Jackson, London, 1918, pp. 132 à 146.

J. de la Vaissière S. J. : *Psychologie pédagogique.* Beauchesne, Paris, 4e éd., 1921, p. 290 et suiv.

[2] M. Hawtrey : *The co-education of the sexes.* Kegan Paul, London, 1896, p. 55.

tion. Ce système comporte beaucoup des inconvénients et peu des avantages de la coéducation proprement dite. Il trouve sa formule la plus radicale chez Clarke : « On enseigne aux garçons et aux filles les mêmes choses, dans la même place, par le même professeur, par les mêmes méthodes et sous le même régime [1] ». Cette interprétation de la coéducation est tout à fait néfaste. Par sa forme catégorique et simpliste, elle pourrait détourner beaucoup d'esprits de la vraie coéducation.

Coéducation signifie éducation en commun des sexes. Ceci n'implique pas nécessairement l'identité de cette éducation pour les deux sexes. Si frères et sœurs reçoivent l'éducation en commun, celle-ci n'est pas de ce fait identique. Cette éducation commune comporte : au point de vue subjectif le développement intensif et harmonieux des aptitudes latentes ; au point de vue objectif, la connaissance de la vie civilisée dans l'acception la plus large et la plus noble du mot, et l'adaptation progressive à celle-ci. On pourra trouver cette définition un peu vague. Nous y avons omis à dessein toutes applications particulières comme on les trouve chez Burness et Woods [2], parce que celles-ci ressortiront en partie de la discussion qui va suivre et devront être fixées par l'expérience et les nécessités spéciales de chaque milieu.

Disons-le cependant tout de suite : c'est dans les internats seulement que la coéducation peut être vraiment complète. Dans les externats, l'on peut se déclarer très satisfait si le milieu extra-scolaire ne détruit pas les effets d'une bonne coéducation.

[1] Cité par Al. Woods : *ouvr. cit.* p. 27. Nous traduisons toutes les citations de documents anglais, allemands ou néerlandais.

[2] Voici les définitions, d'ailleurs excellentes, de Burness et de Woods ; Burness : *La coéducation dans les écoles secondaires.* Robbe, Lille, 1912. p. 21 : « Le régime qui associe les garçons et les jeunes filles dans les activités sociales de l'école, où les deux sexes reçoivent une instruction commune dans la plus grande partie des matières du programme, aux mains de professeurs hommes et de professeurs femmes, mais où en même temps, on tient compte de la nécessité de pourvoir aux besoins spéciaux des garçons et des jeunes filles ».

A. Woods : *ouvr. cit.* p. 26 : « Par coéducation nous comprenons l'éducation en commun des garçons et des fillettes, et, ensuite, des jeunes gens et des jeunes filles, depuis la première enfance jusqu'à l'âge adulte. Les sexes n'y sont pas séparés ; ils reçoivent ensemble l'enseignement de plusieurs branches et s'amusent ensemble à beaucoup de jeux ; ils ont la liberté de passer ensemble leurs moments de loisir. »

Sublimation de l'instinct.

D'aucuns croient voir dans la tendance vers l'idée coéducative une des conséquences du mouvement démocratique. Ils ont raison. Est-ce là une justification de l'école coéducative ? Nous croyons que non : L'égalité du point de départ pour les deux sexes peut certainement être réalisée dans des écoles unisexuelles bien organisées.

D'autres — ils sont déjà vieux, ceux-là — rêvent de rendre la femme semblable à l'homme et voient dans la coéducation le moyen tout indiqué pour ce nivellement. Nous avons déjà dépassé cette période de féminisme primitif et il ne sera pas nécessaire d'en démontrer l'impossibilité et l'absurdité.

Ce furent des considérations et des faits d'ordre moral qui firent de nous un fervent de la coéducation. Les psychanalystes ont essayé de montrer l'importance — pour ne pas dire l'omnipotence — et l'évolution de l'instinct sexuel. Sans souscrire à toutes les hypothèses de Freud, nous croyons que l'instinct sexuel est dynamique. Il participe à l'élan vital de la nature humaine. Cet élan se distingue de l'animalité par sa plus grande spiritualisation. L'instinct sexuel doit se développer de pair avec les autres tendances, les pénétrer intimement, pour former avec elles un tout harmonieux. Dans le cas contraire il constitue dans l'organisation psychique un élément rétrograde et en trouble l'activité normale. Cet instinct, animal d'origine, a le pouvoir de se sublimer dans les sentiments les plus nobles et les plus délicats [1]. Il ne demande qu'à s'exercer dans la voie de la spiritualisation. A cette fin, la présence de l'autre sexe est indispensable. Il faut, en outre, la communauté des intérêts supérieurs, où l'instinct sexuel s'exprime de façon plus spirituelle dans les tendances sociales et altruistes. Ou, plus simplement : la maîtrise des tendances purement biologiques doit être accompagnée d'une transposition au profit de notre être affectif supérieur. La coéducation offre cette opportunité ; il est difficile et souvent impossible de la trouver ailleurs.

C'est, croyons-nous, ce processus psychologique inconscient auquel fait allusion Badley,

[1] Ad. Ferrière, dans sa belle étude : *Coéducation et Mariage*, (Foi et Vie. 1er et 15 juin 1914, Paris). s'attache particulièrement à montrer l'influence de la coéducation sur le refoulement de l'instinct sexuel. C'est la sublimation de celui-ci qui nous a frappé davantage. Ce sont au fond deux faces d'un même problème. Nous croyons avec Claparède que « la sublimation est une conception très féconde pour l'éducateur ».

quand il dit : « Le travail commun, les intérêts communs et les relations quotidiennes d'une vie commune offrent un dérivatif à des sensations parfaitement naturelles et innocentes en elles-mêmes, mais qui, refoulées peuvent tourner en niaiseries ou pire encore [1] ».

Cette canalisation de l'instinct sexuel est d'autant plus nécessaire actuellement que, par suite des circonstances économiques et sociales, les mariages tardifs sont de règle.

Si cet instinct n'a pas l'occasion de se sublimer, il reste primitif et se satisfait purement et simplement à chaque occasion venue. Cela, chez les plus hardis et les plus riches d'entre les jeunes gens. Chez les autres — la majorité — l'instinct sexuel régresse et l'on a à déplorer les fringales d'onanisme et les amitiés amoureuses entre camarades de même sexe. Lorsqu'alors, à l'entrée de la vie d'adulte, l'instinct refoulé ne possède plus le pouvoir de régénération, ces malheureux deviennent une proie facile aux névroses et aux hystéries.

En résumé : *la coéducation nous apparaît comme le seul régime éducatif qui garantisse un développement normal et une évolution plus spirituelle de l'instinct sexuel.*

Que disent les faits ?

Cette assertion est-elle confirmée par les faits ? Il y a certes des auteurs qui dénoncent les mœurs déplorables de certaines écoles coéducatives : conversations libidineuses, flirts risqués, etc. Nommons Henning [2], Hösch-Ernst [3], C. Reddie, le chanoine Fournier, l'archevêque Ricard [4], une correspondante de Marcel Prévost [5].

Ils ne sont cependant pas nombreux, et encore faut-il tenir compte du parti pris qui semble inspirer quelques-uns de ces auteurs, et qui transpire dans le ton haineux de dénigrement total qui caractérise leurs écrits.

Qu'il y ait des abus, nous ne le contestons pas. Nous croyons que ceux-ci tiennent essentiellement aux trois causes suivantes :

1. Il y a et il y aura en coéducation comme en régime séparé des éducateurs qui manquent de dévouement, de flair pédagogique et même d'intégrité. Or voilà trois qualités indispensables à quiconque veut faire de l'éducation, cela surtout en cas de régime coéducatif.

[1] J. Badley : *Co-education in Practice.* Heffer, Cambridge. 1914. p. 31.

[2] Voir : de la Vaissière : *ouvr. cit.*, pp. 293-94.

[3] Comptes rendus du 1er congrès de pédologie, Bruxelles, 1911. Vol. I p. 66.

[4] Voir : Ferrière : *Coéducation et Mariage*, pp. 171 et 172.

[5] M. Prévost : *Lettres à Françoise*, éd. Modern-Bibliothèque, Paris, p. 121.

2. Il est évident qu'on trouble un enfant en le transportant du régime unisexuel strict à une école coéducative, spécialement aux approches de la puberté. Un de nos correspondants, praticien depuis 15 ans de la coéducation, nous écrit que le seul cas où il ait fallu renvoyer un élève pour des motifs d'ordre moral fut précisément celui indiqué ici.

3. Il y a « des éléments à qui la coéducation ne convient pas, ou qui ne conviennent pas à la coéducation. A notre époque de névrose, les cas pathologiques ne sont pas rares [1] ». Badley [2] et Dr Gunning [3] parlent dans le même sens. En effet, c'est un fait regrettable sans doute, mais avec lequel il faut compter. Peeters eut un cas dans son école d'Oostburg [4]. Nous-mêmes, durant notre pratique assez courte, avons connu une adolescente de 15 ans qui constituait un réel danger pour l'école. Il s'agit — et ce n'est pas toujours facile — de dépister et d'écarter ces petits indésirables avant l'âge offensif. Remarquons cependant que le milieu sain et franc de la coéducation préserve et assimile beaucoup de ceux qui, ailleurs, auraient lamentablement dégénéré.

Aux griefs moraux contre la coéducation, nous pourrions opposer le tableau des mœurs de nos internats unisexuels. Nous préférons en référer aux bienfaits moraux dus à la coéducation et dont témoignent des praticiens tels que Badley [5], A. Woods [6], Burness [7], Cecil Grant [8], P. Geheeb [9], Rouma [10], Dr Gunning [11], Peeters [12], et d'autres. Nous pourrions allonger cette liste ; nous pourrions parler de notre propre expérience et de nos enquêtes. Ferrière dans « Coéducation et Mariage » a décrit une belle scène se passant à l'Odenwald, qui montre admirablement jusqu'à quel point ces adolescents, coéduqués, sont libres de toute obsession sexuelle.

[1] Ferrière : *ouvr. cit.*, p. 171.

[2] Rapports du 1er congrès de pédologie, Bruxelles. Vol II p. 459.

[3] *Coeducatie* dans la revue hollandaise : *Het Kind* 1916, n° 23, p. 365.

[4] Voir la revue flamande : *Schoolblad voor Vlaanderen*, 1920, n° 12 et 13.

[5] *Ouvr. cit.*

[6] *Ouvr. cit.*

[7] *Ouvr. cit.* Voir ses enquêtes auprès de 59 directeurs d'écoles coéducatives anglaises, pp. 240 à 257.

[8] Voir A. Woods : *Ouvr. cit.* pp. 100 à 114.

[9] *Koedukation als Lebensanschauung.* Die Tat. Jena, mars 1914.

[10] Rapports du 1er congrès de pédologie. Bruxelles, 1911. Vol. II, p. 465.

[11] *Ouvr. cit.*, n° 24.

[12] *Ouvr. cit.*, n° 3.

Nous nous permettons de noter à ce propos une petite anecdote qui nous impressionna fortement lors d'une visite à l'école Decroly. Une fillette de 13 ½ ans donna une petite conférence devant la classe de 1er année moyenne sur les temps préhistoriques. Il y avait là 9 garçons et 3 filles de 13 à 15 ans. Au cours de son exposé, elle dit textuellement et de la façon la plus naturelle : « Dans les statues qui nous restent de ces temps, les femmes ont le sein, le ventre et les cuisses exagérés ». Comme on le suppose, notre regard scrutateur fit le tour de toutes les physionomies : aucune émotion particulière, aucun effort pour déguiser quoi que se soit. La petite conférencière fit plus et, tout spontanément, elle vint montrer à son auditoire des reproductions des statues décrites. Encore une fois : rien qui pût trahir une curiosité excitée ou dissimulée parmi les auditeurs.

Cette petite scène, qui en dit long sur l'état d'esprit de ces adolescents, n'étonne plus ceux qui ont vu la simplicité toute cordiale et fraternelle qui les anime dans leurs relations quotidiennes.

Quant aux amitiés amoureuses entre camarades de même sexe, il n'en est pas question ici, nous affirme une éducatrice de l'école Decroly.

Il résulte toutefois de l'enquête de Th. Smith que cette amitié débordante se rencontre dans quelques écoles américaines coéducatives, mais qu'elle disparaît vers la fin de l'adolescence [1]. Certains affirment que ce sentiment est naturel à l'adolescence. Nous pensons avec Claparède que nous avons affaire ici à un succédané de l'amour, l'instinct sexuel étant refoulé par les circonstances. En tout état de cause, il est certain que c'est seulement dans les conditions naturelles d'une coéducation bien conduite, que l'on peut en étudier la vraie portée et la signification profonde. Et, ce qui est hors de doute, c'est l'anormalité de ce sentiment lorsqu'il persiste au delà de l'adolescence, comme on le remarque chez les élèves, voire chez les professeurs de nos internats-casernes.

Et l'onanisme, ce fléau de nos instituts unisexuels ? Peeters nous écrit : « Quoique ne disposant pas de statistiques, je ne crois pas qu'en coéducation, il y ait des victimes de l'onanisme ». C'est peut-être trop absolu. Nous sommes cependant convaincu que cet abus se produit beaucoup moins en coéducation qu'en éducation séparée.

Pour finir, et en guise de conclusion, citons Stanley Hall, dont le témoignage certes ne sera pas suspect ici : la coéducation « favorise les idées saines des sexes ; elle prévient d'une part les imaginations souterraines et basses, et de l'autre, une sentimentalité morbide [1] ».

(A suivre). Hil. DEMAN.

[1] Voir : P. MENDOUSSE : *Contribution à la pédagogie de l'adolescent.* Paris 1909, p. 64. Il est intéressant d'observer que STANLEY HALL semble quasi ignorer ces « amours ». (*Adolescence* I et II, Appleton, New-York, 1908). Tout au plus y consacre-t-il une note explicative (p. 107, vol. II). S'il eût vécu en Belgique, il en aurait certainement fait l'objet d'enquêtes et de questionnaires nombreux et détaillés.

[1] *Ouvr. cit.* : Vol. II. p. 616.

Nouvelles diverses

FRANCE

« La Nouvelle Education » prend un développement réjouissant. M. Roger Cousinet nous a adressé la liste imprimée des membres. Relevons-y les noms des deux membres fondateurs qui en sont les secrétaires : Mme T. J. GUÉRITTE, membre d'honneur des « New Ideals in Education », Plaisance, Surbiton, Angleterre — et M. Roger COUSINET lui-même, Inspecteur de l'enseignement primaire, Arcis-sur-Aube (Aube) — et les noms des « membres correspondants » : Belgique, M. Edward PEETERS 38, Peter Benoitstraat, Ostende — Etats-Unis, Mme REED CARRY, 1, Lehman Lane, Germantown, Philad. (Pa.) — Grande-Bretagne, M. Edmond HOLMES, 20, Lichtfield Road, Kew Gardens (Surrey) — Russie, M. Kovarsky, 12, rue Marcelin Berthelot, Montrouge (Seine) — Suisse, M. Pierre Bovet, Directeur de l'Institut J.J. Rousseau, Taconnerie, 5, Genève.

Pendant le mois d'avril, la Nouvelle Education aura, au Musée pédagogique de Paris, 41, rue Gay-Lussac, une *Exposition enfantine de revues et de livres* composée et illustrée librement par des enfants français et étrangers : contes, fiches scientifiques, dessins, etc.

Les 4, 5, 6 juin, première assemblée à Versailles. Parmi les conférences annoncées citons : M. Georges BERTIER, Une école expérimentale : l'Ecole des Roches ; Mme FERNIER, L'éducation des jeunes filles ; Mlle WAUTHIER, Expérience d'auto-éducation dans une école rurale ; M. R. COUSINET, Education et pédagogie.

Exposition de travaux d'enfants, d'ouvrages pédagogiques et d'objets divers. Droit d'inscription : 10 frs.

*

D'une institutrice qui nous félicite de songer aussi à l'hygiène corporelle : « A mon sens, il est nécessaire d'insister sur la manière de fortifier et d'embellir le corps ; outil de l'âme. Des éducateurs ont encore le dédain de cette « guenille », mais je pense comme les Grecs qu'une âme saine aime un corps sain. Ceux qui ont l'âme forte dans un corps débile sont des caractères d'exception fortement trempés et imprégnés de vie intense. Il faut travailler à relever la dignité du corps, parfois même la créer chez certains enfants des classes pauvres des villes qui vivent sans hygiène, sans propreté, sans lumière. Je me rappelerai toujours avec émotion un pauvre petit me disant le premier jour de son arrivée à l'école « Oh! Madame, ce que j'aime surtout ici, ce sont les fenêtres ! » Ces flots de lumière par les baies vitrées inondaient de joie la chère petite âme qui, sans doute, s'étiolait dans un taudis à fenêtres étroites ou borgnes.

« Quels pas en avant dans le sentier de la beauté et de la vérité pour ceux qui savent respirer l'air pur à pleins poumons, s'ébattre sans crainte dans l'eau limpide, s'étendre une heure en silence pour laisser la vie suivre à sa guise ses voies mystérieuses et rythmer leurs gestes sur le rythme intime deleur être ! — Vous le pensez comme moi j'en suis sûre. »

*

Le monde des travailleurs manuels se préoccupe depuis longtemps du problème éducatif. Nous en avons une preuve nouvelle venant d'un « Groupe de chercheurs » qui a son centre de ralliement chez Mme C. Vittecoq, éditeur-imprimeur, à Sassebot par Bacqueville, Seine-Inférieure. Ce groupe nous a adressé un rapport dactylographié intitulé : « Une vue d'ensemble sur le problème de l'éducation ». On peut n'être pas d'accord avec les bases philosophiques ou sociologiques de cette étude dont l'origine prolétarienne est manifeste. Mais nul psychologue de l'enfance, s'il est sincère, ne pourra dénier à ces pages une haute valeur scientifique et pratique. L'action éducative, nous dit-on, doit venir en aide « à l'activité vitale en puissance dans chaque être vivant, pour sa conservation et son développement ». Pour cela il faut fournir au jeune être un milieu favorable, l'y parquer jusqu'à ce qu'il soit « assez robuste pour supporter la vie ». — « L'enfant doit être élevé dans son milieu naturel qui comporte avant tout l'action utile appelée plus particulièrement travail. » — C'est le travail volontaire de l'humanité passée qui nous a humanisés. L'enfant, par atavisme, à le culte de l'outil. Il faut lui fournir la « joie d'œuvrer » et d'affiner son sens social par la solidarité et l'entr'aide.

BELGIQUE

D'un inspecteur de l'Enseignement primaire : « Je ne puis résister à l'ardent désir de vous exprimer mes félicitations bien sincères et de vous faire part des émotions multiples d'ultime satisfaction ressenties en lisant *Pour l'Ere nouvelle* et votre brochure « L'Ecole nouvelle ». — Que de belles idées bien agréablement et clairement présentées ! — Je ne partage nullement l'avis de votre correspondante de Bruxelles [1] et je m'explique.

« Un mouvement a été créé en Belgique par un grand nombre de pédagogues et d'hommes d'école dont l'appui vous est assuré, et certes M. le Dr Decroly a mérité de bien belles palmes pour l'effort énorme et fructueux qu'il a donné. J'estime que le mouvement s'intensifie et que les idées sublimes que vous exposez si clairement et défendez si bien se propagent. Nous n'en sommes pas encore à l'Ecole nouvelle — hélas non ! — mais les méthodes se transforment, deviennent plus actives et les travaux manuels pénètrent dans la plus humble classe.

« Une preuve toute personnelle si vous le permettez : jeune instituteur débutant dans une petite ville de province — il y a quelque quinze ans — je m'efforcai, après avoir lu les études intéressantes dues à la plume autorisée de nos maîtres modernes (Decroly, Ferrière, Hébert, Dewey, Ferrer, Eslander) — je m'efforçai, dis-je, d'introduire petit à petit dans ma classe des méthodes plus actives, basées sur le travail manuel éducatif et mieux en rapport avec les aptitudes et la nature de l'enfant. J'étais loin encore de l'Ecole nouvelle, au point de vue moral surtout, mais un pas, un pas léger, était fait en avant.

« Immédiatement je me butai non seulement à l'incompétence hostile des parents et au bloc de l'incurie administrative, mais à l'obstination ouverte de l'Inspection publique qui ne voulait nullement de « ces méthodes par trop idéalistes ». C'était l'expression employée.

« Déçu mais non battu, je dus cependant, à mon grand regret, réfréner un peu cet élan spontané qui me donnait déjà de savoureuses satisfactions et qui m'aurait certes conduit à des découvertes intéressantes et à des résultats merveilleux.

« Depuis lors, les temps ont changé et l'entrée au Ministère des Siences et des Arts de M. Destrée, avec les Lorent, les Lemoine, etc., fit souffler sur notre enseignement primaire un vent bienfaisant d'activité, éparpillant un peu partout la bonne graine qui lèvera, lentement peut-être, mais fortifiée, vivace, féconde.

« Aujourd'hui, l'inspection ne coupe plus au pied cette belle végétation qui doit nourrir l'esprit et le cœur de la génération future ; elle lui donne pleine lumière, l'arrose, l'appuie et lui souhaite vie forte sous le soleil ardent de la science et du progrès.

« Soyez donc assuré, Monsieur le directeur, que, pour ma part, je ferai tout pour accentuer ce mouvement de rénovation des méthodes qui est réel et, avec vous, j'ai confiance, pleine confiance en l'avenir. »

*

L'institutrice qui nous avait écrit de façon quelque peu pessimiste nous a récrit en février et déjà le ton se trouve changé.

« Si Mlle H. ne vous a pas écrit, c'est quelle a eu beaucoup de travail ; un certain nombre de conférence en province, une nouvelle défense de thèse à l'institut Buls Tempels, des inspections dans sa classe. Les inspecteurs du gouvernement ont avoué

[1] Voici d'ailleurs plus loin la seconde lettre de celle-ci.

que les résultats obtenus par l'application des principes de l'Ecole active étaient vraiment très beaux. Cela donne du courage et vous pousse à lutter encore. Nous avons aussi créé à l'Ecole de Service social un cours d'initiation pratique à la méthode Decroly. Ce cours s'adresse surtout au personnel enseignant. Après une petite annonce dans les journaux, il y a 47 inscriptions ! M. le Dr Decroly donne demain la conférence d'introduction. Mlle H. est chargée des cours pratiques. Voilà un nouveau pas et un pas important : l'initiation et la formation d'un personnel enthousiaste et prêt à la tâche. Nous sommes pleins d'espoir et travaillons avec un nouvel enthousiasme.

ANGLETERRE

La semaine de conférences des « New ideals in Education » aura lieu du 17 au 24 avril à Stratford sur Avon. Elle aura pour thème « le drame et l'éducation. Parmi les orateurs on trouve les noms de Sir Henry Newbolt, (vice-président); M.M. John Masefield, John Drinkwater, Bertram Hawker, Miss Lena Ashwell, etc. — Le Dr Rudolf Steiner parlera dimanche 23 avril. La réunion coïncidera avec la célébration du jour de la naissance de Shakespeare par l'association shakespearienne. Titre de quelques conférences: « Le cinéma et le théâtre » ; « Une société dramatique scolaire » ; « L'instinct dramatique dans l'éducation primaire ». La troupe d'acteurs de Boar's Hill donnera *Iphigénie en Tauride* selon la version de Gilbert Murray.

Secrétariat : Miss B. Synge, 24, Royal Avenue, Chelsea, Londres S. W. 3.

ALLEMAGNE

Le « Bund entschiedener Schulreformer » annonce un congrès qui aura lieu à Mayence, à Pentecôte. Il durera quatre jours. On envisagera les problèmes de l'éducation dans ses rapports avec la vie économique, la vie politique et l'art. Les activités humaines s'éparpillent trop : protestations, recherches, activités constructives ne sont pas assez coordonnées.

Rappelons que cette « Ligue des réformateurs scolaires résolus » est anti-militariste et anti-impérialiste. Elle vise à faire œuvre constructive au sens largement humain. Le Président en est M. Paul Oestreich, Berlin-Friedenau, Menzelstrasse 1.

*

Le directeur de l'une des plus anciennes et des plus novatrices d'entre les Ecoles nouvelles à la campagne nous décrit la situation terrible où se trouvent les pionniers de l'éducation pratique :

« Les augmentations incessantes du prix de l'existence font que les travailleurs intellectuels se voient dans l'impossibilité de nous envoyer leurs enfants. Nous en avons gardé beaucoup gratuitement ou à prix très réduits dans l'attente de temps meilleurs, mais pouvons-nous continuer ? Nos écoles ont toutes à se protéger contre l'envahissement de l'élément étranger : Russes et Polonais surtout, et contre les enfants de nouveaux riches qu'on nous envoie pour l'unique motif qu'ils sont incapables de suivre l'école publique. Les éducateurs qui se respectent ont une véritable lutte à soutenir contre la tentation de vendre leur âme, de mettre leur idéal à l'encan. Il n'est pas jusqu'aux cercles politiques qui n'essayent de leur tendre insidieusement une perche de salut, afin de pouvoir ensuite s'en servir. »

*

Le Professeur Otto Steche, de l'Université de Francfort s. M., docteur en médecine et en philosophie, a ouvert à Hochwaldhausen près de Herbstein en Hesse supérieure, une Ecole de montagne qu'il considère comme une école expérimentale. Sociologue et pédagogue de mérite, le Dr O. Steche est un esprit ouvert à toutes les innovations. Nous nous faisons un plaisir de transmettre à nos lecteurs la demande qu'il nous adresse :

« Je voudrais donner à lire régulièrement à mes élèves des revues importantes de tous les pays cultivés ; je le considère comme un moyen excellent de les mettre en contact avec l'esprit de ces différents peuples. Revues mensuelles, surtout, mais à l'occasion aussi journaux quotidiens. Il ne faudrait pas qu'ils fussent choisis uniquement parmi les journaux à tendance internationaliste ou pacifiste ; les périodiques nationalistes conviendraient parfaitement : il n'est pas bon de présenter aux enfants une image du monde artificielle. Dans ce but je voudrais établir entre les écoles un système d'échange et, pour ma part, je me déclare prêt à transmettre à telle institution de l'étranger des périodiques allemands caractéristiques. Pourriez-vous peut-être poser la question dans votre revue? Nous n'en sommes, hélas, pas encore au temps où l'on pourra rétablir les échanges d'écoliers d'un pays à l'autre ; mais, à défaut de cette connaissance directe, le moyen que je propose pourrait ouvrir la voie. »

HOLLANDE

L'abondance des matières nous oblige à retarder la publication de nos documents sur les écoles de la fondation « Pallas-Athéné » à Amersfoort. Nous croyons d'ailleurs intéresser davantage nos lecteurs en attendant de pouvoir leur parler de réalisations pratiques. Celles-ci, en effet, ne sauraient tarder à suivre l'exposé théorique des fondateurs de l'œuvre et, à en juger par la justesse et la profondeur de ces principes, elles ne manqueront pas d'être hautement captivantes.

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance, et de pédagogie expérimentale ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

The New Era

Dans son éditorial Mrs ENSOR salue *Das werdende Zeitalter* et *Pour l'Ere nouvelle*, signale la campagne anti-éducative dans la presse quotidienne anglaise, introduit la méthode Decroly, demande que les abonnés contribuent à une diffusion toujours plus large de *The new Era*, annonce que le numéro de juillet sera consacré spécialement à l'éducation artistique, recommande l'appel de l'école de Brackenhill qui reçoit gratuitement des enfants du peuple, etc.

Trois articles sont consacrés à la méthode Decroly, sous le titre générique : « Une nouvelle méthode d'enseignement primaire ». — Dr Ovide DECROLY : La base psychologique du système. — Mlle A. HAMAÏDE : Compte-rendu des applications de la méthode dans les écoles de Bruxelles. — Elspeth M. Mc NICOLL : Son application à Scheffield. — Très justement Mrs ENSOR fait remarque — d'accord en ceci avec le Dr DECROLY lui-même — que le mot « méthode » ne doit pas être pris ici dans le sens étroit. « La fonction de l'éducateur consiste simplement à fournir les stimulants extérieurs qui déclencheront les processus d'auto-éducation, ceci selon toutes les voies que suit spontanément la conscience pour entrer en contact avec le milieu ambiant ». Avec Mme MONTESSORI, avec John DEWEY, avec le Dr DECROLY lui-même, Mrs ENSOR répète : « Toute éducation véritable est une éducation de soi-même ».

Autres articles :

Chella HANKIN, M. B., B. S. : *Analytical psychology*.

M. B. HAWLICZEK : *The Brackenhill Home School (Letchworth Garden City)*.

A. S. NEILL, M. A. : *Education in Germany*.

A. C. BIRCH : *Elementary Education (The coming Reform)*.

Book reviews.

*

Amélie HAMAÏDE, **La Méthode Decroly**, illustrée de 57 planches hors texte en noir et en coul. et de nombreux dessins. — Préface du Dr Ed. CLAPARÈDE, Professeur à l'Université de Genève (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1 vol. in-16 de 208 p., 6 fr. suisses).

Est-il besoin de commenter ce livre ? Non, n'est-ce pas. Tous nos lecteurs ont lu — beaucoup ont dévoré — l'article de Mlle HAMAÏDE dans notre n° 1. Depuis si longtemps les éducateurs attendaient un livre qui leur donnât, non des théories sur l'Ecole active — ils les connaissent, ils en sont saturés, ils les approuvent depuis longtemps ! — mais des instructions pratiques. Les voilà satisfaits. Ses nombreuses années passées dans l'enseignement vivant et concret confèrent à Mlle HAMAÏDE une compétence indiscutable. Rien ici pour plaire aux dilettantes et aux amateurs de sensations nouvelles ; même l'enthousiasme profond de l'auteur ne s'exprime pas, il est enfoui sous la masse des renseignements techniques ; mais tout connaisseur de l'âme enfantine le perçoit par intuition, parce qu'il l'éprouve lui même.

Donc, je m'abstiendrai de tout compte-rendu. Je citerai seulement une phrase de la préface, où le Dr CLAPARÈDE fait discrètement l'éloge de son vieil ami DECROLY, éloge que j'étendrai à Mlle HAMAÏDE elle-même : Profitons, dit-il, de cette occasion pour lui dire « combien nous l'admirons, combien nous sommes heureux — nous tous qui cherchons à remuer le bloc énorme de la routine barrant la voie aux progrès éducatifs — d'avoir à nos côtés ce vaillant lutteur, armé de sa riche expérience, et qui met au service de la vérité, à la fois son intelligence de savant et sa verve persuasive ».

*

Sir Robert BADEN-POWELL : **Le guide du chef éclaireur**, traduit de l'anglais par Jean Carrard (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1 vol in 16 de 115 p., 3 fr. suisses).

Pierre BOVET : **Le génie de Baden-Powell**, ce qu'il faut voir dans le scoutisme, ses bases psychologiques, sa valeur éducative, l'instinct combatif et l'idéal des jeunes. (Neuchâtel, Forum, 1 vol. in-16 39 p., 1 fr. 80 suisses).

Tous nos lecteurs connaissent l'idéal éducatif que sir BADEN-POWELL, avec une intuition profonde des besoins physiques et psychiques de l'âme adolescente, a incarné dans son système et transporté dans les faits. Biogénétiquement l'enfant est un sauvage, ou mieux un primitif qui aspire à devenir un être civilisé. Orienter les énergies selon les voies de la nature elle-même, dans le sens le plus favorable à la domination graduelle de l'esprit sur les forces matérielles, voilà en bref en quoi consiste le génie de BADEN-POWELL. Sous les déformations — militaristes, nationalistes, etc. — qu'on lui a fait subir, il faut, nous dit M. P. BOVET, remonter aux sources authentiques de sa pensée.

M. P. BOVET est un connaisseur en la matière. C'est lui qui, voici bien des années, a traduit en français et publié : *Eclaireurs*, du grand chef scout lui-même, puis, en 1918, *Louveteaux*, du même. Ses propres études, l'une, expérimentale, sur le sentiment du devoir, l'autre, psychanalytique, sur l'instinct combatif, lui ont permis de confirmer en quelque sorte théoriquement — et, par là, de protéger contre toute fausse interprétation — le pensée du fondateur du *scouting for boys* dont la pratique s'était déjà chargée, pour sa part, de prouver l'excellence.

*

Alice DESCOEUDRES, professeur à l'institut J.J. Rousseau, **Le Développement de l'Enfant de deux à sept ans.** (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1 volume de in-16 de 327 p. 7 fr. suisses).

L'infatigable chercheuse qu'est Mlle A. Descœudres nous apporte aujourd'hui un livre nouveau, riche d'observations, qui fera la joie des psychologues et de tous les amis de l'enfant.

Nous retrouvons dans cet ouvrage les qualités maîtresses que nous avons déjà appréciées dans les précédentes publications du même auteur — voir en particulier « l'Education des anormaux » — patience inlassable, ingéniosité, fine pénétration psychologique, rigueur scientifique. C'est dire la valeur d'un tel travail.

Voulant servir la science et permettre à tous ceux que ces recherches intéressent de les reprendre, en les complétant si possible, l'auteur nous donne la liste totale de ses tests, avec la technique appropriée et quelques types de réponses permettant à chacun d'apprécier à son tour les résultats. De telles précisions sont indispensables si l'on veut pouvoir comparer les résultats de ses propres recherches avec ceux de Mlle Descœudres.

Et que le lecteur ne se rebute point devant l'apparente aridité de cette énumération nécessaire; intentionnellement, et pour ne pas donner à son travail une extension trop considérable, l'auteur a dû faire abstraction du côté pittoresque et anecdotique de son enquête: joie, empressement avec lequel les tout petits viennent — le plus souvent — s'exécuter, entrain, bonne humeur, réponses imprévues, observations prises sur le vif, variées et pleines d'intérêt, révélant la psychologie individuelle des petits. Ces joies-là sont promises à ceux qui prendront la peine de se pencher sur l'enfance pour l'aimer et l'étudier.

L'enquête de Mlle D. n'a pas la prétention de donner une esquisse complète du développement du petit enfant; mais les quelques jalons posés ont permis d'établir le but que s'était proposé l'auteur: « établir le niveau intellectuel du jeune enfant normal de manière à pouvoir déterminer ainsi expéritalement, par comparaison, le niveau des enfants arriérés. » Le génie de Binet avait frayé la voie, mais son échelle de mesure des intelligences est très approximative et ne peut servir qu'à faire le départ entre normaux et anormaux. Les résultats de la présente enquête nous mettent enfin en possession d'une échelle précise fixant l'âge intellectuel du petit enfant de demi-année en demi-année.

Forcément limité à certains aspects du développement du petit enfant, l'examen porte sur le langage; c'est la partie la plus importante et, à notre avis, la plus originale du livre. Les *tests en séries* employés ici ont l'avantage d'établir plusieurs niveaux selon le degré de leur réussite, de gagner par conséquent du temps et de donner des résultats très précis.

Deux séries de tests de langage nous sont présentées: l'une complète, demandant trois quarts d'heure à une heure par enfant, l'autre partielle, réclamant dix minutes à peine. Cette dernière est très suffisante puisque l'expérience a montré qu'un rapport constant existe tant entre le nombre des mots réussis dans la série partielle et le total de ceux prononcés au cours de l'examen par les tests complets, qu'entre ces derniers et le langage parlé total de l'enfant. Remarquons en passant que l'examen révéla de notables différences entre les classes aisée et populaire, mais pas entre les sexes; il met en lumière les plaies du verbalisme et, conséquemment, la nécessité d'un enseignement aussi concret, aussi intuitif que possible.

Pour éviter le reproche fait aux tests de Binet-Simon d'être trop exclusivement verbaux, on trouvera, dans les chapitres suivants, quelques tests complètement indépendants du langage, examinant l'habileté manuelle, l'observation, le jugement, le développement de la notion de nombre (tests Decroly-Degand). Cette dernière enquête est très importante, car nous avons ici affaire avec une notion qui est en étroite corrélation avec l'intelligence et la plupart des tests ont l'avantage de s'exécuter sans que l'enfant ait à parler.

On trouvera au chapitre X la synthèse de toutes ces observations. Une échelle métrique établie d'après le système Binet-Simon et graduée de demi-année en demi-année permettra de fixer rapidement l'âge intellectuel d'un enfant.

Au point de vue pédagogique, il est évident que des moyens de mesure intellectuelle aussi précis permettront, quand on le voudra, de faire, dès l'école enfantine déjà, le départ entre enfants normaux et retardés, pour placer ces derniers des classes moins nombreuses avec un enseignement approprié. On conçoit aussi combien de telles épreuves sont précieuses pour baser l'enseignement sur la connaissance de l'enfant et établir les programmes en conséquence.

A lire Mlle D., on constate que, d'une manière générale, ceux-ci ne sont pas adaptés aux aptitudes des enfants mais sont généralement en avance; qu'on se souvienne seulement que, par exemple, le nombre *un* est acquis à deux ans et demi; le *deux* à trois ans; le *trois* à quatre ans et le *quatre* à cinq ans et l'on verra ce que doit être la base des programmes de l'Ecole maternelle.

Nous ne pouvons pousser plus à fond l'analyse de ce livre; il faut le lire. Riche en aperçus originaux, il passionnera le lecteur — éducateur ou psychologue; il engagera ceux que de tels travaux intéressent à collaborer avec les nombreux savants qui cherchent à nous donner une connaissance plus exacte, plus scientifique de l'enfant.

Julien Rochat.

*

Nicolas Roubakine: **Introduction à la psychologie bibliologique**, la psychologie de la création des livres, de leur distribution et circulation, de leur utilisation par les lecteurs, les écoles, les bibliothèques, les librairies, etc. — Théorie et pratique. (Paris, J. Povolozky & Co, éd., 604 p. in-8° en deux volumes).

Cet ouvrage s'apparente au problème des tests psychologiques, aussi bien qu'à l'étude des types psychologiques. Il a un fondement expérimental très large, le Dr Roubakine ayant ouvert à Clarens, en Suisse, avant la guerre, une « Université par correspondance » qui a compté plus de cinq mille étudiants russes. Comme nous l'écrivions en décembre 1916, « l'idée de N. Roubakine est la suivante: il y a des types de livres et des types de lecteurs. Donner à chaque lecteur le livre dont il a besoin et qui répond à son type, c'est se conformer au principe de l'économie bien entendue: le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles. En conséquence connaître les types humains de lecteurs et connaître les types

des livres existants, c'est être à même de donner à chacun ce dont il a besoin et de satisfaire au mieux ses besoins intellectuels et affectifs... Chez Roubakine, la théorie est née de la pratique et cette pratique s'inspire d'un amour ardent de la science et de l'humanité. »

*

Marguerite Bodin (rédactrice pour le conte à la Revue de l'Enseignement primaire) : **Les Surprises de l'Ecole mixte** (Paris, librairie universelle, 1905).

Un livre exquis de bon sens et de fraîcheur. Livre vécu, nous dit l'auteur. Cela se devine. L'auteur fut chargée par M. Georges Renard, Professeur au Collège de France, du livre « L'Institutrice ». L'ouvrage dont il est question ici fut honoré d'une souscription du Conseil municipal de Paris, présenté à l'Institut (section des sciences morales et politiques) par Frédéric Passy et admis dans les bibliothèques pédagogiques. Il est bienfaisant et de l'esprit le plus fin.

*

Victor Devogel, **L'Ecole primaire supérieure technique** de Saint-Gilles lez Bruxelles (Bruxelles, Feron, 1911).

M. V. Devogel est aujourd'hui Directeur général des Ecoles de la ville de Bruxelles. L'Ecole dont il est question dans cet opuscule de 104 pages, remplies d'une sève nourrissante, a été créée par lui en 1902. Alors déjà, « les petits Belges essayaient de réaliser pratiquement certaines idées », nous écrit l'auteur. Et, de fait, cette « méthode du mouvement » (p. 59) n'est que l'Ecole active manuelle avant la lettre. De même, les « exercices d'invention » (p. 57 et 66) sont le stade embryonnaire de la « project method » de H. W. Kilpatrick, si fort en honneur aujourd'hui aux Etats-Unis. « Eveil des vocations », « mode nouveau de culture totale, moyen de développement intellectuel, manuel, esthétique et moral » — on croirait que tout cela est écrit d'hier ! Heureux le pays où de tels pionniers sont à la tête des Ecoles publiques !

*

Dr Georges Beauvisage, sénateur du Rhône : **Maintenant !... Réformons l'Education Nationale**, précédé d'une introduction de M. Edouard Herriot, Maire de Lyon (Paris Figuière, 1919).

Recueil d'articles parus de 1892 (L'observation scientifique) à 1917 (L'idéal latin). Un style clair, une pensée incisive, une grande largeur d'idées, une énergie entraînante, voilà le lien qui unit ces quinze petites études. Citons dans le nombre : Humanité et Humanités (1900), Le Travail manuel dans les Ecoles primaires élémentaires (1909), A bas la grammaire ! (1914). « Il faut *agir*, il faut *créer* » ne cesse de répéter le Dr Beauvisage. Et M. Herriot d'ajouter : « Je crois à la nécessité d'une rénovation totale pour notre pays. Faut-il dire même toute ma pensée ? Je trouve que nous sommes déjà sensiblement en retard. »

*

Mlles Rihouët publient depuis peu, à Paris, un **Bulletin du groupe d'activités pédagogiques fondé sur les principes de Rudolf Steiner.** (124, Av. de Villiers, Paris XVII).

Les fervents de l'anthroposophie trouveront là matière à communion mystique et les non initiés un sujet d'étude fructueux. Au laïc, la pédagogie anthroposophique apparaît comme un conglomérat de beaucoup d'intuitions justes incarnées dans une métaphysique importée d'orient et enveloppée d'un vêtement qui en rend l'abord difficile au profane. Les amateurs de clarté scientifique seront, je le crains, quelque peu rebutés par les expressions dont on se sert. C'est la coque ; allons au fruit et, objectivement, cherchons à juger l'arbre à ses fruits.

*

Willy Muller : **Manuel des travaux pratiques pour occuper la jeunesse** (éclaireurs, patronages, écoles du jeudi, malades, etc.), avec illustrations (Strasbourg, Ernest Finck, 27, rue de la Nuée bleue. 8 fr. 70 français).

Travaux sur cadres en fils noués, travaux à la planche à tricoter, cordons tricotés, filet, tissage de bandes et de sangles, vannerie en rotin et en osier, travaux en raphia, cannage de chaises, emploi des vieux journaux (couvertures de lit, sacs à cuire, sous-vêtements, etc.), modelage, sculpture sur bois, scie à découper, pyrogravure, emploi du carton, des restes d'étoffes, etc., voilà ce que l'on trouve dans ce livre exclusivement pratique. Tant de maîtres demandent quels travaux proposer aux élèves à l'Ecole active. Voilà un ensemble de travaux parmi lesquels ceux-ci choisiront. M. S. Charléty, recteur d'Académie, directeur général de l'Instruction publique et des Beaux-Arts d'Alsace et Lorraine, dans la préface qu'il a mise à cet ouvrage ingénieux, écrit :

« Il m'a appris comment on peut construire plusieurs centaines d'objets utiles sans machines, presque sans instruments, avec le seul concours de nos dix doigts, en usant de matériaux qui sont à notre portée. C'est un étonnement agréable que de nous apercevoir que nous sommes capables de fournir notre maison d'une grande partie de ces choses communes que notre ignorance et notre maladresse nous contraignent d'acheter... A fabriquer ce dont on a besoin, on échappe à beaucoup de petites servitudes et le sentiment de cette indépendance n'est pas sans conséquence... Nous faisons plus tardivement, pour le plus grand bien des autres et de nous-mêmes, l'essai de toutes nos aptitudes ; nous y gagnons une assurance de bon aloi, un peu plus d'initiative, et, dans la mesure où le permet la simplicité des travaux, cette confiance qu'ont les natures actives de réduire les choses à leur volonté au lieu de subir les embarras qu'elles procurent. »

*

Viennent de paraître :

Ad. Ferrière, **L'Ecole active**, tome II : Principes et applications. (Neuchâtel, Forum). Le tome I avait paru à Noël.

Du même : **L'activité spontanée chez l'enfant**, (Genève, Edit. internationales populaires (Edip), 1 plaq. de 34 p. En France, 1 fr. 50. En Suisse, 1 fr.).

Heinrich Keller, Dr phil. : **Das Körper-Wachstum unter den Lebensbedingungen in einem Landerziehungsheim**, (Zurich, Fretz). Etude sur la croissance à l'Ecole nouvelle à la campagne de Schloss Kefikon en Suisse.

Sommaire du numéro d'avril de *Das Werdende Zeitalter* :

Martin BUBER : *Die Aufgabe.* — RÉD : *Gemeinschaft durch Freiheit.* — *Die Hamburger Gemeinschaftsschulen.* — *Der Internationale Arbeitskreis.* — *Die Stundenplanfrage an englischen Versuchsschulen.* — Miss Dora E. HECHT : *Die Gartenschule bei Great Missenden*, Bucks, England. — Phyllis M. POTTER : *Die Caldecott. Gemeinschaft.* — Karl WILKER : *Rabindranath.* — C.F. ANDREWS : *Shantiniketan, die Schule Rabindranath Tagores.* — Karl WILKER : *Das Religiöse.* — Henrich BECKER : *Psychoanalyse und Erziehung.* — Karl WILKER : *Das Bildungswesen in Sowjetrussland.* — *Der 3e Internationale Kongress für sittliche Erziehung.* — *Das Internationale Erziehungssyndikat.*

NOTRE PROCHAIN NUMÉRO

L'abondance des matières, le manque de place — lisez : le manque de ressources pour publier un numéro plus gros — nous empêchent de publier cette fois-ci la liste des Ecoles nouvelles à la campagne. Elle est composée, ainsi qu'un article sur le Mouvement pédagogique novateur aux Etats-Unis et l'article que Mme Alice JOUENNE nous a envoyé sur son Ecole de Plein Air de Paris. Avec l'article n° 2 de M. Hilaire DEMAN sur la coéducation et des articles promis de MM. Emile JAQUES-DALCROZE et Dr Edouard CLAPARÈDE « Tests d'intelligence », nous avons déjà plus qu'il ne faut pour notre n° 3.

Et nous répéterons à nos amis : trouvez-nous des abonnés et des annonciers et nous publierons davantage !

AVIS A NOS AMIS D'ESPAGNE ET DE PORTUGAL

Les postes n'admettant pas les envois contre remboursement pour la péninsule ibérique, nous prions les futurs abonnés de ces deux pays de bien vouloir nous adresser la somme de 6 fr. suisses par mandat postal ou par chèque.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES
subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.
Semestre d'hiver : 25 octobre 1921-25 mars 1922.
Semestre d'été : 18 avril 1922-13 juillet 1922.
Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.
Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.
Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

MAISON DES ENFANTS
du Domaine de l'Etoile
A NICE (Pessicart) **Alpes Maritimes**

"Pour l'Ere Nouvelle" paraît en Janvier, Avril, Juillet et Octobre par fascicules comportant au moins 18 pages de texte.

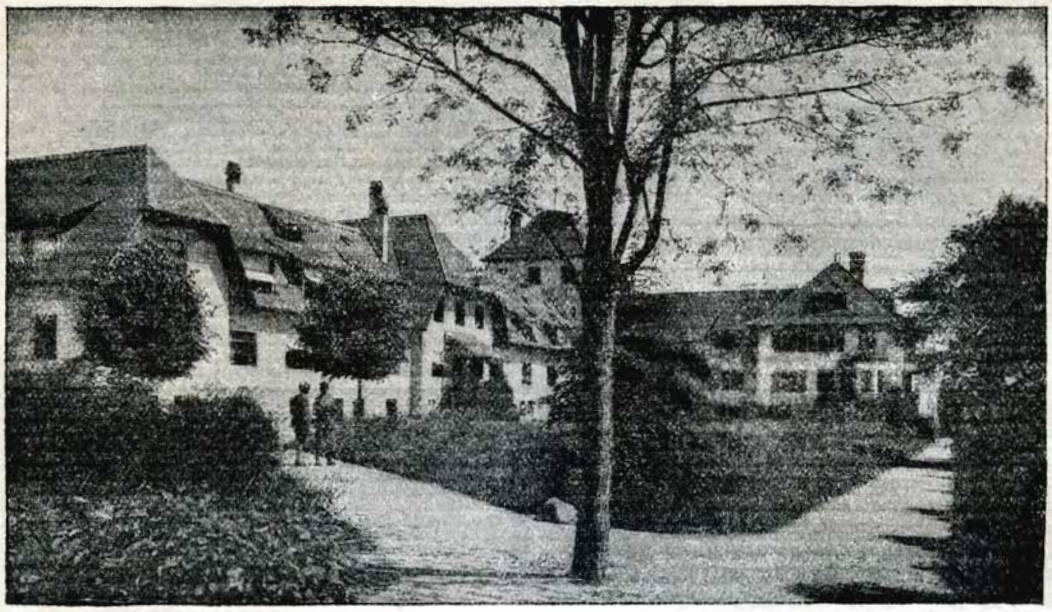
Prière instante aux amis de l'éducation nouvelle de faire connaître autour d'eux notre revue. Nous mettons à leur disposition des exemplaires de notre circulaire et en enverrons aux personnes dont ils voudront bien nous fournir l'adresse. Ceux qui recevront deux ou plusieurs exemplaires de cette circulaire sont priés de les passer à leurs amis et connaissances.

Prière à la presse, en particulier à la presse pédagogique, de vouloir bien annoncer la parution de Pour l'Ere Nouvelle et reproduire si possible nos principes de ralliement et l'exposé des buts que poursuit la " Ligue internationale pour l'Education nouvelle ".

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses) ; par page entière, Fr. 100.— par insertion
Rabais de 20 % pour 4 insertions.

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE



" La Châtaigneraie " sur Coppet, près Genève

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique.

Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc.

Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes ; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc.

La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans.
Sections littéraire, scientifique et commerciale.
Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus illustré, s'adresser aux directeurs

M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE 10 PÉLISSERIE, GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE :
EDITION FRANCAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR & A. S. NEILL, 11, Tavistock Square, Londres.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue.
E. JAQUES-DALCROZE : *Le Rythme.*
R. COUSINET : *L'Art des Enfants.*
M. R. WAUTHIER : *Compte-rendu du Congrès de la « Nouvelle Education », à Versailles.*
A. JOUENNE : *Une Ecole permanente de Plein Air à Paris.*
Les Ecoles nouvelles à la Campagne en mars 1922.
Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

" Pour l'Ere Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

Ire Année. JUILLET 1922 No 3.

Prix de ce numéro : Suisse : Fr. 1,50 —— France et Belgique : Fr. 3.— (port en plus).

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Fondé à Genève en 1899, ce bureau international — affilié à l'Union des Associations internationales de Bruxelles et inscrit au Secrétariat de la Société des Nations à la section des Bureaux internationaux — a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Le B. I. des E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Bâle, Azed, 1920, 0 fr. 50 suisses).

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. DES E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 10.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 3.—

L'Education dans la Famille, IIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.25 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : Les Origines, tome II : Principes et applications, Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. En Suisse, dès parution, les 2 vol., Fr. 11.— En France et en Belgique, les 2 vol., Fr. 20.—.

On consultera aussi avec profit :

A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915, Fr. 3.75.

Elisabeth HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Fr. 2.—.

(En souscription à l'administration de *Pour l'Ere nouvelle*, Fr. 1.25 suisse et Fr. 2.50 français et belges jusqu'à nouvel avis).

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

Ire Année. — No 3. Juillet 1922.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Organe anglais de la Ligue : The New Era, publié dès 1920 par Mrs Beatrice Ensor et M. A. S. Neill (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ECOLE DES SCIENCES DE L'EDUCATION) DE GENÈVE

Organe allemand de la Ligue, publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten : Das werdende Zeitalter (Berlin, W. 8, Behrenstr. 26 a.)

Abonnements : Pour la Suisse, 6 fr. suisses par an. — Abonnements postaux : 20 centimes en plus.
Pour la France et la Belgique, 12 fr. français ou belges.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60). — 3 fr. français ou belges (franco 3 fr. 20).

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : Agence Centrale de Librairie et d'Edition, 26, Rue St-Dominique, Paris, VIIe.
» » » M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon No 101.31.

Pour la Belgique : Agence Dechenne, 20, Rue du Persil, Bruxelles.

Notre Ligue

Notre ligue fait des progrès réjouissants. Elle compte déjà, en pays latins, plus de deux cents membres. Presque chaque jour des adhésions nous parviennent, conçues le plus souvent en termes chaleureux. Cet enthousiasme et cette énergie en faveur de la transformation de l'école et du bien de l'enfance constituent une force morale avec laquelle les autorités et le grand public indifférent auront un jour à compter.

Que nos amis ne discontinuent pas de soutenir notre travail et de répandre autour d'eux la conviction qu'une éducation nouvelle et meilleure est possible, réalisée en petit, réalisable en grand, désirable, indispensable, urgente.

Au nombre des personnes qui nous honorent de leur appui moral, citons aujourd'hui : pour la France, MM. Henry MARTY, rédacteur en chef de *l'Education*, et M. MONTASSUT, tous deux chefs de maisons à l'Ecole des Roches et vaillants champions de la cause de l'éducation nouvelle. « Le caractère ouvert et généreux de la Ligue me plait infiniment, nous écrit M. H. Marty. Assez des petites coteries et des petites chapelles; tous ceux qui veulent faire triompher l'esprit doivent travailler la main dans la main ». Notons que MM. Marty et Montassut nous avaient assurés de leur adhésion en décembre dernier; la lettre s'était égarée à la poste.

En Espagne Mlle Marie SOLA et son groupe continuent à travailler à Barcelone pour notre cause. Nous avons en outre à remercier pour l'appui qu'ils veulent bien nous accorder : MM. José PEREZ, à Madrid, S. PINTADO, instituteur dans la même ville, qui a bien voulu publier nos principes dans plusieurs journaux, Antonio ROYO VILLANOVA, sénateur, Dr Alberto SAMPER, directeur de « l'Academia internacional », Rodolfo TOMAS Y SAMPER, professeur à l'Ecole normale dépendant de l'Ecole supérieure du Magistère, directeur des études « de los Colegios y Talleres de Nuestra Señora de la Paloma » et secrétaire général de la société pour l'étude de l'enfant, enfin Vicente VALLS Y ANGLÉS, inspecteur de l'enseignement primaire à Santander, un chaud partisan, lui aussi, de nos principes, qui a publié avec quelques amis fervents, « La Nueva Educación ».

En Italie, nous pouvons compter parmi les nouveaux protecteurs de notre Ligue les personnalités

suivantes qui ont accompagné leur message d'adhésion d'encouragements particulièrement vibrants et chauds : MM. Michele Crimi, directeur du R° Corso Magistrale de Marsala, le Professeur Dr Gino Ferretti de l'Université de Rome, le professeur Sénateur Dr Pio Foa de la Faculté de médecine de l'Université de Turin, don Romolo Murri, ex-député au Parlement et directeur du *Rinacimento*, le Dr G. B. Roatta de Florence, un des ardents champions de l'Ecole au soleil, Mmes Ada Treves Segre, à Milan et la marquise Palmira Zaccaria, à Crémone, dont on connaît la généreuse activité en faveur de l'enfance.

Notons, à propos de l'Italie, que M. R. Osimo, à Milan, Directeur de la « Società Umanitaria » et de *la Coltura popolare*, assumera probablement dès 1923 la charge de diriger l'organe de langue italienne de notre Ligue.

M. D. Katzaroff, à Sofia, fera de même pour la Bulgarie.

Enfin une bonne nouvelle : Notre second Congrès, celui de 1923, que l'on projetait tout d'abord de tenir à Genève, aura lieu à l'autre bout du lac, à Territet, à deux pas du célèbre et antique château de Chillon et au pied des sommités des Préalpes auxquelles plusieurs pittoresques chemins de fer de montagne permettent d'accéder en peu de temps. L'Institut des Essarts, où auront lieu les séances, est entouré d'hôtels excellents où nous pourrons héberger un nombre illimité de participants. Dates probables : du 2 au 16 août. Sujet central proposé : *L'Ecole active* : activité manuelle au service des différentes branches de l'enseignement et activité intellectuelle spontanée de l'enfant — curiosité, initiative, libre choix des matières d'études — prise comme base pour favoriser organiquement sa formation intellectuelle du dedans au dehors.

Des représentants de nos quatre tendances novatrices — Montessori en Italie, Decroly en Belgique, Cousinet en France, Ecoles nouvelles partout en Europe — y prendront la parole. Nous voulons en effet prouver aux sceptiques et aux indifférents que le mouvement de l'éducation nouvelle a fait ses preuves et qu'il n'existe aucune rivalité mesquine entre les protagonistes de ses diverses tendances. Nos méthodes parfois différentes ne sont point divergentes. L'une peut convenir mieux à des tout petits, l'autre à des plus grands; l'une aux esprits empreints de plus de sérénité et de lenteur des enfants des campagnes, l'autre aux enfants débrouillards des villes. L'une est plutôt expérimentale et ne se propose pas de but didactique; l'autre cherche, de parti délibéré, à accroître la puissance de l'esprit de l'enfant. Au surplus, nous ne croyons pas, nous modernes, aux controverses verbales auxquelles se complaisait le moyen-âge. Nous sommes les enfants d'un siècle de science. Aussitôt que nous le pourrons, nous instituerons des essais comparés : classes équivalentes parallèles où les méthodes diverses, précédées et suivies d'examens au moyen de tests, seront éprouvées « toutes choses égales d'ailleurs », selon la formule d'une science correcte et objective.

D'ailleurs nos écoles novatrices sont là, partout dans le monde, preuves vivantes, encourageantes convaincantes de l'excellence de nos principes. L'heure viendra où nous aurons gain de cause, même dans les écoles d'Etat. Car la vérité l'emporte tôt ou tard et, nous le savons, la vérité est avec nous.

LA RÉDACTION.

Il faut que l'homme retourne à la simplicité du vrai, qui est l'union avec tous par le bien de l'amour.

C'est pourquoi notre enfance devrait boire à longs traits à la coupe de la vie, dont elle a une soif insatiable. Le jeune esprit devrait être imprégné de l'idée que le milieu dont il fait partie s'harmonise avec le monde tout entier. C'est là ce que l'école ignore, d'ordinaire, malgré ses airs supérieurs de sagesse dédaigneuse et sévère. Elle entraîne de force l'enfant loin du monde plein de mystère de l'œuvre divine authentique, où tout lui parle par suggestions directes. L'école n'est qu'un appareil de discipline qui refuse de tenir compte de l'individu, une usine, destinée à manufacturer des produits uniformes. Pour creuser le canal de l'éducation, on y suit la ligne droite fictive d'une moyenne. Mais la ligne que suit la vie n'est point du tout une ligne droite : la vie se plait à zig-zaguer de droite et de gauche, et c'est pourquoi la vie ne saurait s'attirer à l'école que des remontrances. Selon l'école, en effet, la vie est à l'état parfait quand elle permet qu'on la traite comme une morte, qu'on la dissèque et qu'on la découpe en compartiments symétriques.

« Tagore Educateur », par E. Pieczynska, pp. 49-50. RABINDRANATH TAGORE.

Le Rythme

Nos revues sœurs de Londres et de Berlin consacrent leur numéro de juillet en grande partie à l'Art de l'Enfant. Nous remercions ici MM. Émile Jaques-Dalcroze et Roger Cousinet qui ont bien voulu nous parler de leurs expériences précieuses en matière d'art dans le temps (rythme et musique) et dans l'espace (dessin). *(Réd).*

Qu'est-ce que le rythme? Le rythme est une série de mouvements enchaînés formant un tout et pouvant être répétée. La respiration est un rythme. Le battement du cœur en est un autre. Il y a des rythmes spontanés. D'autres doivent être appris. Ainsi la marche elle-même doit être apprise, si l'on veut la rendre légère et gracieuse, y éviter toute déperdition de force, tout mouvement inutile : or c'est en cela précisément que consiste le rôle biologique du rythme.

La gymnastique hygiénique et la gymnastique sportive restituent au corps un grand nombre de rythmes naturels que l'on croyait à jamais perdus. Mais il ne suffit pas d'exercer le corps ; l'esprit, lui aussi, doit l'être. Car les rythmes spontanés du corps sont complétés par la collaboration de rythmes mentaux simultanés. Que l'un ou l'autre perde sa régularité et son aisance, aussitôt l'autre est compromis.

Unir les rythmes corporels et les rythmes mentaux, tel est le but de la Rythmique. Elle cherche à établir des rapports entre les rythmes corporels instinctifs et les rythmes créés par la sensibilité ou par la volonté raisonnée. Elle vise à éliminer les luttes inféconds entre eux. En un mot, elle tend à rendre l'esprit maître de la matière.

Déclencher des rythmes corporels spontanés à un signal donné, concentrer l'attention sur certains rythmes, écarter les mouvements intempestifs en renforçant les rythmes utiles, harmoniser les fonctions corporelles avec celles de l'esprit, provoquer ainsi un état de satisfaction et de paix joyeuse, enfin assurer à l'imagination et au sentiment leur libre épanouissement, telles sont les fins que poursuivent les exercices rythmiques.

L'attente du signal du maître maintient l'esprit et le corps de l'élève en état de tension, de souplesse et d'adaptation. Ce signal peut être un geste ou un mot. Mais de tous les agents, le plus rythmique, à la fois excitateur et reposant, agissant à la fois sur la sensibilité nerveuse et sur le sentiment, c'est la musique.

Depuis sa naissance, la musique a enregistré les rythmes corporels de l'organisme humain dont elle présente l'image sonore amplifiée et idéalisée. Elle est le substratum de toutes les émotions de l'homme à travers le temps. Les transformations successives des rythmes musicaux, de siècle en siècle, correspondent si parfaitement aux transformations de caractère, de tempérament et de coutumes, qu'il suffit de jouer une phrase musicale de telle composition-type pour faire revivre tout l'état d'âme de l'époque où elle a été composée, et — par association d'idées — pour éveiller en nos corps d'aujourd'hui l'écho musculaire des mouvements corporels imposés à cette époque par les conventions ou les nécessités sociales.

C'est pourquoi les chocs ou les rythmes primitifs ne suffisent pas à nos enfants. L'expérience a montré, dans les écoles primaires, que les rythmes frappés par le maître dans les mains ou sur le sol avec un bâton parviennent à être imités par les enfants avec exactitude, force et intelligence, mais qu'ils ne les incitent pas à les compléter ou à les nuancer d'une façon personnelle, tandis que dès qu'ils sont joués sur le piano, ils infusent la joie et l'entrain dans les petits corps comme dans les jeunes esprits et stimulent directement les facultés d'invention.

La Rythmique provoque-t-elle chez l'enfant une certaine fatigue cérébrale ? On l'a prétendu. Mais comment un état d'équilibre pourrait il créer de la fatigue ? L'important est que les exercices soient dosés, distribués et ordonnés de telle façon qu'il n'y ait jamais prédominance de l'élément cérébral sur l'élément physique, que chaque tentative de dissociation ou d'association de mouvements soit précédée d'exercices destinés à créer des automatismes, que les rythmes naturels soient rendus vivants et que leur intervention, au cours de l'apprentissage de rythmes nouveaux, agisse comme une joie et comme un repos. De cette façon, il n'y a aucune fatigue à craindre. Si l'enfant présente des signes de lassitude, il est d'ailleurs toujours facile de créer l'état de repos, soit par des exercices de décontraction, soit par des appels directs à la curiosité et à l'imagination.

J'ai parlé de décontraction ; son rôle me paraît méconnu par beaucoup d'éducateurs. L'interruption momentanée de toute activité nerveuse, musculaire ou spirituelle est particulièrement bienfaisante pour les adolescents et pour les adultes, chez qui les innervations ennemies sont une entrave fréquente. Quelle détente lorsqu'on demande ensuite aux élèves des mouvements primesautiers vigoureux, des déclenchements subits de rythmes, des courses et des élans spontanés ! Il est, à mon sens,

complétement inutile de soumettre l'esprit des élèves à des opérations difficiles d'ordre mathématique. L'important pour eux n'est-il pas de faire se pénétrer réciproquement l'esprit et le corps ? Pour faire participer le corps à l'action cérébrale, il importe que celle-ci n'absorbe pas toutes les forces de l'être.

Le rôle de la Rythmique ne s'arrête d'ailleurs pas aux exercices d'assouplissement. Le professionnel de la Rythmique doit s'occuper simultanément de physiologie, de psychologie, de musique, de géométrie, de plastique et de pédagogie. Pourvu que ses connaissances musicales soient suffisantes, si son amour de l'humanité est assez ardent pour lui communiquer — lui seul le peut — le talent de faire vibrer les cœurs, d'instruire les esprits et de les convaincre, il parviendra pourtant à mener de front ses travaux nombreux et divers, car un élément commun d'une force singulière — le rythme — les réunit et les anime.

La rythmique musicale est faite d'enchaînements de durées, la géométrie d'enchaînements de fragments d'espace et la plastique animée complète ces mêmes enchaînements par des nuances d'énergie. Ces sciences expriment des forces qui agissent en l'homme. En somme les multiples facteurs de notre vie mouvementée agissent à la façon d'une coopérative. Et c'est aussi comme une coopérative que doivent agir les applications spécialisées de la Rythmique élémentaire.

Toutes les lois qui régissent l'harmonisation de nos rythmes corporels régissent celle des rythmes spécialisés et établissent des rapports entre les arts visuels et les arts sonores, entre l'architecture et la mécanique, entre la mécanique et la musique, entre la musique et la poésie, entre la poésie et la peinture, entre l'art et la science, entre la science et la vie, entre la vie et la société. Si nous savons que la science du Rythme consiste avant tout à fixer les lois de l'équilibre et de l'économie, et si nous faisons l'effort nécessaire pour humaniser cette science de telle sorte que nous la sentions vibrer et palpiter en notre corps, comme une partie vivante de nous-même, nous aurons beaucoup moins de peine à en étudier les innombrables problèmes. Nous dépenserons aussi moins de temps. Car nous saurons économiser et équilibrer nos vouloirs et nos forces, fixer les rapports entre nos forces et le temps, entre le temps et nos vouloirs.

Economiser, équilibrer, telle doit être notre devise. Il nous faut économiser nos dépenses nerveuses, qui se traduisent en sauts d'humeur, en brusqueries, en irrégularités, en impatiences, en dépression, en hypersensibilité. Il nous faut économiser notre temps, ne pas travailler jusqu'à la fatigue, prévoir le moment où le repos devient nécessaire. Il nous faut économiser nos vouloirs de progrès, mesurer nos appétits, équilibrer nos désirs de création et nos moyens de réalisation... Ah ! sans doute est-il parfois nécessaire de se laisser aller à certaines expansions de toutes les forces de l'être, à des enthousiasmes qui nous font franchir, telles des ailes, les bornes de la vie courante, à des élans puissants qui nous entraînent loin des mesquineries, des calculs, des prévoyances et des égoïsmes. Mais il faut savoir aussi retrouver notre équilibre, au moment où nous le jugeons nécessaire et il importe qu'après nous être égarés dans la fantaisie, nous sachions rejoindre la réalité. De cet équilibre de nos forces actives naîtra la confiance en nous-mêmes et une plus grande aptitude à projeter efficacement hors de nous tout ce qui peut être utile aux autres. Nous avons absolument besoin de posséder de la confiance en le but que nous poursuivons comme dans les moyens que nous avons de l'atteindre. Le travail effectué dans l'angoisse et l'incertitude est un mauvais travail. Sachons au début de nos études limiter nos désirs de progrès et ne pas exiger de nous-mêmes plus que nous ne pouvons donner. L'important est que nous sachions nettement quels progrès la nature nous permet d'opérer, et que nous ne nous obstinions pas à progresser dans la même mesure que ceux qui ont plus de talent et de facilité que nous. Il ne faut pas oublier que l'inégalité entre les talents constitue aussi un équilibre. S'il n'existait que des personnalités supérieures aptes à accomplir les besognes pédagogiques les plus compliquées, il n'y aurait plus personne pour accomplir les besognes toutes simples. Les enfants ont avant tout besoin de maîtres qui les aiment et qui cherchent à les connaître. Ces maîtres, — en notre cas particulier — doivent savoir improviser au piano des rythmes musicaux corrects, connaître le mécanisme corporel en ses rapports avec les forces nerveuses et cérébrales, et avoir une certaine culture générale. Il n'y a là rien qui soit au-dessus des forces humaines. Seulement il faut chercher à savoir, avant d'entreprendre ces études, combien de temps elles exigent de nos forces, et à ne pas s'obstiner (seule exception à la règle énoncée plus haut) à vouloir *économiser* ce temps, car il ne faut pas oublier qu'il existe des rapports immodifiables entre l'action et la durée.

Tâche réconfortante s'il en fut. L'activité d'un maître de rythmique le met, plus que toute autre, à même de réagir contre la fatigue et les soucis. La Rythmique est un foyer d'énergie et de joie.

E. JAQUES-DALCROZE.

L'Art des Enfants

Je voudrais simplement noter ici quelques remarques qui me sont venues à l'esprit pendant la visite de récentes expositions de travaux d'enfants (travaux des élèves autrichiens du professeur Cizek, réunis à Stratford-sur-Avon par les soins du comité de l'association anglaise des *New Ideals in Education*, en août 1921 et en avril dernier; travaux des élèves des écoles d'Arcis-sur-Aube exposés dans cette ville en juillet 1921 et ce mois-ci; travaux d'enfants français, anglais, belges, catalans, japonais, persans, russes et tchéco-slovaques exposés cette année par le comité de la « Nouvelle Education » à Paris, au Musée Pédagogique, au mois d'avril, et à Versailles les 4, 5 et 6 juin). Il y a eu là un ensemble d'œuvres présentant des caractères communs et d'origine assez diverse à la fois et de nombre assez considérable (plusieurs centaines) pour qu'il soit possible d'en tirer quelques conclusions. Quelques conclusions d'ordre plutôt psychologique que pédagogique, car tous ces travaux sont des manifestations spontanées du goût et de l'activité créatrice des enfants. Aucune direction ne leur a été donnée, aucune correction n'a été faite, les modèles qui leur ont été proposés ont été interprétés par eux avec la plus entière liberté, aucun conseil ne leur a été suggéré, aucune appréciation n'a été portée sur leurs dessins. Ils ont fait ce qui leur a plu. Aux enfants d'Arcis-sur-Aube, en particulier, on avait dit à plusieurs reprises que leurs dessins n'avaient rien de commun avec les devoirs ordinaires de la classe et ne seraient ni notés ni classés, qu'ils devaient les considérer comme des espèces de récréations et qu'ils auraient fait exactement ce qu'on attendait d'eux quand ils auraient produit une œuvre qui leur fût à eux-mêmes agréable à regarder.

Les travaux exposés appartenaient à des enfants de sept à douze ans, sauf ceux de l'école Cizek dont quelques-uns étaient l'œuvre d'adolescents.

La première remarque qui a été faite par tous les visiteurs de ces différentes expositions, c'est la grande valeur des travaux exposés. Dans tous, l'observation est juste. Les couleurs sont juxtaposées avec la plus grande hardiesse, mais avec l'instinct le plus sûr. Non seulement dans les compositions décoratives, mais dans toute espèce de dessin, il y a mieux qu'une symétrie, une véritable harmonie, une composition, comme si là encore les enfants étaient guidés par une sorte d'instinct vital. Je n'insiste pas sur tous ces points, on a déjà suffisamment parlé ou écrit sur la beauté des dessins d'enfants, et on en a tant montré et tant vus, que personne n'a plus de doute sur les extraordinaires richesses de l'art enfantin et sur les aptitudes artistiques des enfants.

Une autre constatation qu'il est facile de faire, c'est, outre la très grande beauté de ces dessins, leur très grande variété. Tous les genres y sont représentés: art décoratif, illustration de récits, personnages, paysages, tout, à l'exception du portrait. Les enfants ne font des portraits que si on le leur demande, ils y répugnent, ils jugent que c'est un genre trop difficile. Et s'ils ne le font pas spontanément, c'est que cela ne les intéresse pas.

Cette variété est faite d'uniformités particulières. Chaque enfant s'intéresse à un genre particulier de dessin et le conserve. Ce sont toujours les mêmes qui font des paysages, les mêmes qui font des fleurs, les mêmes qui font des maisons, les mêmes qui font des personnages. Bien plus, tel enfant dessine pendant des semaines ou des mois la même maison ou sa cheminée qui fume, tel autre la même petite fille qui saute à la corde, tel autre la même branche fleurie, tel autre le même animal. Il semblerait au premier abord qu'on se trouve en présence de dessins stéréotypés et qu'il y a là un simple effet de l'habitude et de la paresse. Les enfants dessineraient toujours la même chose pour s'éviter la peine de chercher un autre dessin et parce que, d'une façon machinale, leurs mains feraient les mêmes mouvements. Mais il suffit de les observer pendant qu'ils travaillent pour se convaincre qu'il y a là une erreur. Ils ne travaillent pas machinalement, ils sont attentifs à ce qu'ils font, et ils s'efforcent autant quand ils dessinent leur centième maison ou leur cinquantième fleur. Il faut donc voir sans doute dans cette répétition quelque chose d'analogue aux mouvements répétés signalés par Preyer ou à ce qui se passe dans les écoles Montessori, où telle petite fille de trois ans dérange et range 50 fois de suite la boîte de cylindres ou les solides à encastrer. C'est le « plaisir d'être cause » (Groos) qu'un grand nombre d'expériences ne suffit pas à épuiser. Et c'est aussi le besoin de répéter un grand nombre de fois une expérience afin de la bien connaître, d'en acquérir une pleine conscience. Si un adulte dessine des maisons, le troisième dessin lui paraîtra monotone, parce qu'il lui en suffira d'un ou de deux au plus pour savoir ce que c'est qu'un dessin de maison. A l'enfant, pour

qui tout est neuf, il faut des expériences beaucoup plus nombreuses pour que la connaissance soit complète.

Cela n'est d'ailleurs vrai que pour les plus petits. On peut au contraire établir d'une façon générale (et l'explication que je viens de donner en paraît encore plus plausible) que cette monotonie de dessins disparaît peu à peu avec l'âge. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils changent plus volontiers de sujet d'une semaine à l'autre. Des dessins d'un genre très divers se succèdent et à l'extrême se produit le phénomène inverse de celui que je signalais. A 12 et 13 ans, la variété est continuelle, les enfants se lassent d'un dessin avant même de l'avoir terminé, et l'incertitude est si grande, qu'ils déclarent ne plus savoir que faire et qu'il faut sans cesse leur proposer des idées de dessins, ce qui n'arrive jamais avec les tout petits enfants.

Enfin on peut constater que « l'âge de la copie » est assez tardif. Les enfants de 7, 8, 9 ans même, ont beaucoup de peine à reproduire un modèle, et ne le font d'ailleurs ni spontanément[1] ni volontiers. Si on les laisse absolument libres de dessiner ce qu'ils veulent, même en leur permettant (et en le leur rappelant) d'apporter à l'école les modèles qui leur plairont (poupées, jouets, etc.), ils continuent à ne faire que du dessin d'imagination, c'est-à-dire à dessiner sans fin leur maison fantaisiste dont on voit à la fois l'extérieur et l'intérieur, leur fleur épanouie ou leur personnage au chapeau posé au-dessus de la tête. J'ai insisté, j'ai fait apporter dans une classe un modèle en demandant à tout le monde de le reproduire ; la plupart des enfants ne l'ont pas regardé. Une petite fille avait consciencieusement apporté sa poupée qu'elle avait mise sur la table à côté de la feuille de papier ; elle la regardait de temps en temps (c'est-à-dire qu'elle imitait le geste qu'on fait quand on regarde un modèle), et elle dessinait sur son papier une poupée imaginaire n'ayant rien de commun, même pas aucun détail du costume, avec la poupée réelle.

Même quand « l'âge de la copie » apparaît, vers 10 ou 12 ans, selon les enfants, ils ne prennent encore plaisir à copier que ce qui leur fait plaisir, que ce qui ressemble à ce qu'ils ont fait spontanément jusque-là, des fleurs surtout. Il faut insister pour qu'ils consentent à dessiner des paysages ou des aspects de leur ville, et si l'on n'insiste pas, ils ne le font pas.

D'une façon générale, d'ailleurs, dans toute exposition de dessins d'enfants, les dessins d'observation sont les moins nombreux.

Les travaux décoratifs se répartissent suivant les âges d'une façon assez capricieuse (je ne parle que de ce qui est spontané), mais ils sont aussi beaucoup moins nombreux que les dessins d'imagination.

Je n'insisterai pas sur la conclusion qu'il est naturel de tirer de ces constatations : à savoir que, par le dessin, l'enfant ne cherche pas à reproduire un objet vu ou conservé par la mémoire, mais à exprimer d'une chose ce qu'il en pense. Le dessin est pour lui moyen d'expression, non de reproduction. Bien des psychologues (Katzarof, Luquet, etc.) en ont fait suffisamment la preuve.

Il faut ajouter aussi que le dessin, comme toutes les activités de l'enfant, est une activité de jeu. C'est là ce qui en explique les formes diverses. L'enfant dessine pour s'amuser, et ce qui l'amuse seulement, d'abord, c'est le jeu de sa pensée qui s'informe maladroitement du monde et s'exprime naïvement. Des choses, il ne prend que ce qui sert à son plaisir. Quand il observe (car s'il n'aime pas faire spontanément des dessins d'observations, il y a beaucoup d'observation, et, comme je l'ai dit, d'observation forte, éparse dans ses autres dessins), il n'observe que dans ce sens : les mouvements et les gestes des personnages, et, dans les choses, ce qui peut servir à traduire sa pensée, je dirais presque son opinion. L'homme n'a souvent qu'un bras assez mal attaché et il n'a point d'oreilles qui ne servent à rien, mais il a toujours une moustache et une pipe. La maison n'a pas de fenêtres (les enfants ne savent pas à quoi servent les fenêtres), mais la porte est exactement placée, et la cheminée d'où la fumée sort. L'animal n'a souvent pas d'yeux ni de bouche, mais le mouvement des pattes est justement indiqué, et presque toujours l'allure générale de la bête.

A mesure que les enfants grandissent, à mesure qu'ils se rendent mieux compte de l'importance des détails et qu'ils prennent plus de plaisir à traduire cette importance, la part d'observation juste qui se rencontre dans leurs dessins est de plus en plus considérable. Quand on les exerce à l'observation scientifique, quand on leur montre (et il suffit de la plus brève indication) que le jeu de l'observation scientifique est un jeu aussi amusant que les autres, ils font preuve d'une exactitude parfaite dans la reproduction des diverses parties d'une fleur ou des détails d'une machine. Ce qui prouve qu'ils sont parfaitement capables d'observer

[1] Mon fils, à cinq ans et demi, copie quelquefois — rarement, il est vrai, mais tout à fait spontanément — des objets ou des paysages même. Sans doute y a-t-il là simple imitation de ce qu'il voit faire par d'autres personnes autour de lui. (Réd.)

(comme le montrent leurs dessins d'imagination), et que l'inexactitude de l'observation dans leurs dessins libres provient, non point du tout de leur inaptitude à voir, mais simplement du fait qu'ils n'ont pas encore pris conscience du plaisir de l'observation, et que l'observation était encore une nourriture trop forte pour leur esprit.

Je n'ajouterai à ces indications trop brèves que deux remarques à l'usage des éducateurs. S'ils veulent avoir dans leurs classes de beaux dessins et obtenir, comme on dit, des résultats, il faut qu'ils laissent les enfants dessiner autant qu'ils voudront, c'est-à-dire abondamment. Il faut aussi qu'ils les louent sans cesse et ne les blâment jamais, ce qui sera précisément juger les œuvres du point de vue auquel se placent les enfants pour les exécuter.

Roger Cousinet.

Congrès de " La Nouvelle Education "

Versailles, les 4, 5 et 6 Juin 1922

« La Nouvelle Education » — jeune groupe qui a « pour objet de réunir tous les éducateurs décidés à favoriser en France l'activité personnelle des enfants, soit à l'école, soit dans la famille » et dont le « but est d'aider ces éducateurs, de faire connaître et de répéter leurs expériences, afin que les travaux de chacun puissent profiter à tous » — La Nouvelle Education a tenu sa première Assemblée générale au Lycée de Jeunes Filles de Versailles les 4, 5 et 6 juin 1922. Des éducateurs étaient venus, assez nombreux, de France, de Belgique, d'Angleterre et d'Amérique. Le Conseil provincial du Hainaut s'était fait représenter officiellement par Mlle Marcel et M. Lorent — le Dr Decroly par Mlle Hamaïde — les professeurs de Catalogne par M. Gibert. — le Comité des Dames de la Ligue de l'Enseignement (français) par Mlle Fanta. — MM. Belot, Inspecteur général de l'Instruction publique et Ferrand, Inspecteur d'Académie de Versailles, nous honoraient de leur présence.

*

PREMIÈRE JOURNÉE

Le dimanche matin, vers dix heures, dans la vaste salle que, très gracieusement, Mlle Honnet, Directrice du Lycée, avait mise à notre disposition, après avoir quelque peu lié connaissance les uns avec les autres, nous nous trouvâmes réunis autour de travaux d'enfants entraînés aux méthodes d'éducation libres et actives. Il y avait là, non seulement des documents envoyés par les écoles Cousinet, mais encore des travaux originaires d'écoles belges, anglaises, catalanes, tchécoslovaque, russe, etc. : Dessins, albums, journaux, reliures faites par des enfants, etc. Quant aux écoles françaises, elles avaient envoyé des fiches scientifiques, historiques, géographiques, des cahiers d'observation, d'histoire, des dessins, des contes, des saynètes et poésies composées et illustrées par des enfants entraînés à la méthode Cousinet, des travaux manuels, des journaux d'enfants, etc. Beaucoup de nous furent étonnés à la vue de ces travaux et j'ai entendu bien des personnes dire : « Est-ce bien possible que des enfants *seuls* aient pu faire cela ? » C'était presque une façon aimable de douter de l'authenticité de ces travaux et ce nous était en même temps une parole de félicitation. Pendant un long moment, éducateurs et éducatrices observèrent, admirèrent, et parfois, dit-on, critiquèrent quelque peu.

L'après-midi, Mme M. T. Guéritte, la « créatrice » et « l'animatrice » du groupe, nous conta la « belle histoire » de la Nouvelle Education. Le but de ce groupe ? Je l'ai dit plus haut. Mais, donner à l'enfant une éducation joyeuse, une éducation libre et active, avec l'intérêt pour unique base, pour beaucoup d'éducateurs encore, c'est un crime ! Pour beaucoup, le nom : *éducation* et l'épithète *joyeuse* y appliquée, sont deux mots incompatibles : l'éducation ne porte véritablement que si la joie en est exclue, l'intérêt banni, l'effort ennuyeux devant être seul roi en opposition à l'effort suscité par l'intérêt. Pour eux, intérêt et effort seront toujours opposés. Eh bien, nous voulons, nous, qu'on les unisse, que l'un ne soit jamais demandé sans l'autre et que l'effort procède toujours de l'intérêt. Demander des efforts sans faire appel à l'intérêt, infliger un travail uniquement parce que c'est un travail, c'est cela qui est un crime ! Parce que c'est apprendre à l'enfant à s'ennuyer ! — Dans la vie, dit-on, il lui faudra bien fournir des efforts ennuyeux ! Et d'abord, l'effort que nous appelons en-

nuyeux ne l'est que parce que nous le voulons bien — parce que, peut être, étant enfant nous n'avons pas joui de la Nouvelle Education ! Et puis, serait-ce une raison pour apprendre à l'enfant à s'ennuyer ? Est-ce parce que ma fille doit souffrir plus tard de maux de dents qu'il me faut, dans son enfance, lui en faire arracher plusieurs pour l'habituer à pouvoir supporter cette souffrance ? Non ! Dans nos classes, honni soit l'effort ennuyeux !

Afin que nous puissions exposer nos théories avec plus de force, nous avons voulu les faire reposer sur des faits. Pendant une année, en silence, nous avons expérimenté des méthodes d'éducation libre et active — partant joyeuse. — Et maintenant que les faits ont prouvé nos théories justes, maintenant que *enfants et maîtres* savent travailler collectivement, sans autre récompense que celle du travail bien fait, du travail qui satisfait notre conscience, maintenant nous n'avons plus craint de nous entendre taxer de « théoriciens » et nous avons voulu grouper les partisans français de l'école active afin « que se fasse plus vite la transformation nécessaire de nos méthodes d'éducation » ; non seulement grouper les partisans français, mais encore nous tenir en contact avec ceux des autres pays. C'est pourquoi nous avons des correspondants étrangers qui veulent bien remplir ce rôle. « Nous sommes en liaison constante avec l'Association anglaise des *New Ideals in Education*, le groupe américain *The Progressive Education Association*, les disciples belges du Dr Decroly, l'Institut J. J. Rousseau, le Bureau International des Ecoles nouvelles et la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle de Genève, des journaux pédagogiques de Barcelone, de Vienne, de Ténériffe et de Yougoslavie et avec le Journal espérantiste de l'association internationale de pédagogie. » Depuis janvier 1921 où naquit la Nouvelle Education, nous n'avons cessé de recruter d'enthousiastes adhérents. Depuis janvier 1922, notre Bulletin paraît dans « L'Education », revue dont le directeur, M. Bertier, « n'a cessé de nous aider de la meilleure grâce du monde ». Quant à M. Cousinet, il a mis au service de la Nouvelle Education « sa précieuse expérience et sa profonde science pédagogique ».

De nombreux applaudissements saluèrent cette « belle histoire » — qui révélait à beaucoup d'entre les Congressistes l'effort constant, l'admirable dévouement et l'inépuisable activité des deux fondateurs de notre groupe — tandis que Mme M. T. Guéritte cédait la parole à M. Quénioux, Inspecteur Général du dessin, qui nous parla du Travail manuel.

*

Conférence de *M. Quénioux : Le Travail Manuel.* — M. Quénioux, tout d'abord, expose qu'à notre époque de vie chère le Travail Manuel a non seulement une fin toute utilitaire et tangible, mais encore des fins désintéressées. Il favorise l'initiative, donne à l'œuvre éducative la vie, l'animation. Il est un stimulant pour l'attention. Mais surtout : « *il donne la notion du parfait. La conscience s'élève et s'affermit en appréciant les qualités supérieures de toute tâche accomplie avec probité* ».

Lorsqu'on observe des enfants sur la plage, dit M. Quénioux, on s'aperçoit que tous sont animés par « l'instinct de terrasser ». Ils construisent sans cesse : gâteaux de sable et monticules, ils creusent des excavations où l'on fait arriver l'eau sur laquelle les plus grands, poussés par le « besoin de créer » font voguer des bateaux qu'ils ont construits avec amour. C'est sur ces dispositions natives qu'il faut s'appuyer pour l'enseignement du Travail Manuel.

A l'école Maternelle. — Là, on peut *travailler* à son aise ; pas d'examens à passer (c'est heureux !) et point ou prou de limites à la liberté et à l'initiative des maîtresses (que n'en est-il ainsi à l'école primaire !) A ces dernières, M. Quénioux recommande surtout de considérer que : 1° il ne faut pas juger le bénéfice éducatif d'un travail d'après le résultat obtenu, mais d'après l'effort spontané qu'a dû fournir l'enfant pour créer ;

2° on n'obtient l'effort spontané — le seul appréciable — qu'en proposant des travaux attrayants ;

3° l'enfant est seul capable d'apprécier l'attrait de ces travaux. Ce que nous aimons ne remporte pas toujours, presque jamais, les faveurs des enfants — et réciproquement. — C'est évident.

Après nous avoir exposé ces principes, M. Quénioux nous montre quelques travaux manuels recueillis dans des Ecoles Maternelles : vitrages, frises, stores, rosaces, cahiers ornés, colliers de perles, bilboquets.

A l'école Primaire. — Pour l'enseignement du Travail Manuel à l'Ecole Primaire, M. Quénioux se contente du matériel improvisé dans nos écoles par les maîtres et les élèves en collaboration.

« Le Travail Manuel, dit encore M. Quénioux, doit être associé à tous les travaux de l'école », et le conférencier nous montre comment il peut l'être (association du dessin et des sciences physiques et naturelles ; cons-

tructions géométriques, etc.). Nous n'insistons pas sur ce point ; nos lecteurs pourront se reporter au livre de M. Quénioux sur l'Enseignement du dessin, où toute sa méthode est exposée.

A l'école Supérieure et à l'école Normale. — Ici les travaux exposés par M. Quénioux revêtent un véritable caractère artistique et, de plus, sont immédiatement utilisables : cuir repoussé, fer électrique, dessin d'étoffe d'après lequel un fabricant d'étoffes à créé un modèle, etc.

Devant de telles manifestations d'art, termine M. Quénioux, « nous pouvons envisager avec une confiante fermeté les destinées de notre pays ».

*

DEUXIÈME JOURNÉE

Le programme de la journée se répartissait ainsi :
Le matin : Conférence de Mme Fernier.
à 16 h. ½ : » de Mlle M. R. Wauthier.
à 20 h. : Saynète composée et jouée par des enfants du lycée.

Conférence de Mme Fernier : L'Education des Jeunes filles. — Mme Fernier se propose de repasser avec nous le développement d'une jeune fille, depuis le moment où elle devient jeune fille jusque vers 18 ans.

Nous supposons que la jeune fille est arrivée à 11 ans avec un corps bien équilibré. De 11 à 13 ans, se manifeste alors chez les jeunes filles un développement intellectuel intense. Puis, vers 13 ans, changement total. L'enfant devient paresseuse. C'est la « période terrible » où elle ne peut plus rien faire, parce qu'elle grandit et se développe. C'est la « période sentimentale » où le sentiment prend en elle un rôle prépondérant. C'est la période des suicides fréquents pour un reproche trop vif. C'est « l'âge où l'on prend en grippe certaines personnes, choses, ouvrages », où l'on se renferme, où l'on ne se confie plus quand on a été blessée. C'est aussi l'âge de l'activité artistique, où l'on aime la poésie, la musique, la danse. Il faut satisfaire ces tendances, afin qu'à 15 ans, la jeune fille ait gardé son caractère bien équilibré.

Car à 15 ans un autre genre d'activivé se manifeste. A 15 ans, on veut occuper à son tour une place dans la société, avoir une activité utile. C'est à cette époque que nous donnons à nos jeunes filles la culture intellectuelle. Mais il ne faut pas la donner à haute dose. A quel besoin d'activité donnerons-nous satisfaction à cet âge ? Pas à l'activité sportive, nous dit Mme Fernier ; mais au travail ménager que les jeunes filles de cet âge affectionnent, et surtout quand elles ont « charge d'âmes ». Pourquoi, dans un internat, ne leur confierait-on pas tout le soin ménager et toute la responsabilité de la direction de l'internat ? Mais il faudrait que le Travail intellectuel occupe une place moindre. Les parents s'élèveront là-contre.

Qu'importe ! intervient M. Cousinet. Essayons sans leur demander leur avis ! Ce serait si simple ! Les trois quarts du temps, ils ne broncheront pas, parce qu'ils sont indifférents à l'éducation de leurs filles.

Mme Fernier dit encore qu'après avoir donné à nos jeunes filles l'éducation morale et intellectuelle, nous les croyons prêtes à agir et les renvoyons à leur village. Que se passe-t-il alors ? Elles n'agissent pas ; elles lisent un peu ; et, si vous les questionnez, elles vous répondent : « Madame, je m'ennuie ! » Paroles terribles ! « C'est que nous ne leur avons pas appris à travailler ! »

Et Mme Fernier recommande encore qu'on laisse diriger un internat par des jeunes filles, et surtout que, par un travail de quelques heures, on leur permette de gagner de l'argent et qu'on leur apprenne à le dépenser utilement. Que de jeunes filles ne savent pas dépenser !

En résumé, dit Mme Fernier, « apprenons à nos élèves à agir, à trouver du plaisir dans l'activité, et n'oublions pas de les faire sacrifier à l'idéal, de leur apprendre la coopération, bref, par tous les moyens possibles, chercher un métier, mais accorder à la vie matérielle juste ce qu'il faut pour permettre à la vie intellectuelle et morale de se développer. »

Une discussion animée suivit cette conférence. Quelques congressistes citent des exemples personnels à l'appui des affirmations de Mme Fernier. Quant aux jeunes filles qui étaient dans la salle, elles joignirent aux applaudissements des Congressistes leurs acclamations enthousiastes, car Mme Fernier avait présenté admirablement leurs revendications et leurs désirs.

Conférence de Mlle M. R. Wauthier : Une expérience d'auto-éducation dans une école rurale. — Après nous avoir dit que la nouvelle école veut : « *être vie* », respecter la personnalité et la liberté de l'enfant, Mlle Wauthier nous introduit dans sa petite école de Champagne, pleine d'air et de lumière, entourée de fleurs, d'arbres, de vie. Pourtant, l'école, telle qu'elle est encore actuellement, est si peu naturelle, que ses enfants ne l'aiment pas : parce qu'ils sont isolés de la rue, « enfermés entre quatre murs ». Les « fenêtres sont trop hautes de sorte que nous ne voyons qu'un coin du ciel bleu et des aéros qui passent », disent les enfants dans une petite rédaction que nous lit

Mlle Wauthier. Mais, vaillants quand même, ils déclarent qu'ils s'y « plaisent tout de même bien et y travaillent de bon cœur ».

On y travaille selon la méthode Cousinet. On y « fait du Cousinet », suivant l'expression de M. Bertier. C'est dire que tous les travaux de l'école reposent sur l'*observation* collective.

Que ce soit pour les sciences, pour l'histoire ou pour la géographie, on commence par *observer*.

Mlle Wauthier réfute tout d'abord la critique souvent faite au travail collectif, à savoir: que ce dernier est inférieur au travail individuel pour le développement de la personnalité enfantine et nuit à son plein épanouissement. Son expérience de ces deux dernières années lui prouve, au contraire, que, si tous les enfants observent, chacun n'en travaille pas moins dans sa spécialité. Il y a des spécialistes en orthographe, d'autres en français (style), d'autres en critique, etc.

Donc, pour les sciences, on observe d'abord la plante ou l'animal ou le phénomène que l'on a sous les yeux. Pour l'histoire ou la géographie : des documents, gravures, photographies, etc. (pour la géographie, on observe d'abord les aspects de la région). A la suite de ces observations, les enfants font collectivement une petite rédaction que la maîtresse est ensuite priée de relire et qu'elle fait corriger, s'il y a lieu. C'est cette correction qui donne lieu aux leçons de grammaire et de vocabulaire. Puis le travail est recopié sur des cahiers spéciaux et illustré de dessins en regard.

Mlle Wauthier fait collaborer étroitement l'enseignement du dessin à tous les autres et particulièrement à l'observation scientifique. Après avoir étudié une fleur, ses enfants en notent les différentes teintes et consultent leurs notes lorsqu'ils ont à colorer un dessin par la suite.

Le travail manuel collabore aussi étroitement avec l'enseignement de l'histoire ; ses enfants habillent des poupées, construisent des maisons, des chars, etc.[1]

Quand ces travaux sont recopiés et illustrés, on en dresse une fiche-résumé dont le modèle a été établi par les enfants après lecture de plusieurs résumés élaborés précédemment. De nombreuses fiches étaient exposées dans la salle, ce qui permit aux auditeurs de se rendre compte de la façon dont elles étaient dressées et rédigées.[2]

[1] Voir *L'Education Nouvelle et Populaire*, mars et avril 1922.

[2] Pour nos lecteurs, nous renvoyons à l'article de Mlle Wauthier : « Une expérience de Travail Collectif. » *L'Education Nouvelle et Populaire*, 8 septembre 1921.

Une fois qu'un nombre suffisant de fiches a été dressé, nous les classons. Ainsi nous mettons l'ordre après coup dans nos connaissances. L'association des idées n'intervient qu'après l'acquisition des faits.

A propos de l'enseignement de l'histoire, Mlle Wauthier nous conte encore comment ses enfants ont composé et joué, dans un fol enthousiasme, des petites saynètes historiques et des revues géographiques ; comment ils les jouèrent devant leurs parents et comment ils profitèrent du contentement de ceux-ci pour leur demander quelque argent. Celui-ci servit à fonder un modeste journal que les enfants font paraître chaque mois.

Mlle Wauthier conclut en rappelant une parole de Cousinet, citée au début de sa conférence : « Il faudrait créer autour de nos enfants un milieu où ils puissent trouver tout ce qui est nécessaire à leur éducation, de façon que celle-ci puisse se faire sans notre aide » et, ajoute-t-elle, je n'aurai bientôt plus rien à faire qu'à les regarder vivre.

Une discussion fort animée suivit cette conférence. De nombreuses objections furent soulevées sur la question des programmes, la parenté de cette méthode et de celle du Dr Decroly, l'enseignement de l'écriture, de la lecture, etc. Aux uns, M. Cousinet et Mlle Wauthier répondirent que le programme n'était pas nécessaire, puisque nous mettons l'ordre nous-mêmes dans les connaissances acquises. L'intervention du maître est inutile et serait même nuisible si elle établissait un programme, un ordre, avant que l'enfant ait acquis quoi que ce soit. Quant à l'écriture, elle s'enseigne d'elle-même, puisque les enfants s'appliquent à recopier leurs travaux proprement et lisiblement. Mlle Wauthier pratique la lecture libre ; elle n'a pas eu à enseigner à lire à ses enfants, tous sachant lire quand elle a commencé à expérimenter cette méthode. Quant à la méthode Decroly, il y a une grande différence entre elle et la nôtre ; c'est que le Dr Decroly fixe d'abord un programme, et que nous n'en avons point ; que nous avons surtout recours au travail collectif et le Dr Decroly, je crois, au travail individuel.[1]

*

Le soir, à vingt heures, une dizaine de fillettes du Lycée jouèrent avec un entrain et une verve délicieux trois petites scènes amusantes que les enfants avaient composées librement sur la vie du jeune Lazare Hoche.

[1] Sur l'importance d'établir un programme, mais de l'établir avec le concours des élèves, voir Ad. Ferrière, *l'Ecole Active*, tome II, p. 337 à 349. (Réd.)

Ce fut une soirée agréable pour nous tous, pleine de charme et de fraîcheur, et les enfants furent fort applaudies. Nous avons même regretté de n'avoir pas eu de fleurs à leur prodiguer, tant elles furent délicieusement comiques et charmantes.

*

TROISIÈME JOURNÉE

Le matin, nous eûmes une petite expérience de la méthode Cousinet. M. Ferraud, inspecteur d'Académie de Seine-et-Oise, avait fait venir à notre intention, vers 10 ½ heures, un groupe d'une vingtaine de fillettes qui s'installèrent devant quatre tableaux noirs.

M. Cousinet expliqua d'abord qu'on allait « jouer » à faire un exercice d'observation sur un sujet choisi librement par les groupes d'enfants. Il faut, dit-il :

1° Laisser les enfants se grouper librement;

2° Ne jamais intervenir pendant qu'un groupe est au travail ; laisser les enfants entièrement seuls ;

3° Faire corriger le travail : les enfants doivent prendre l'habitude d'un travail correct.

Après avoir expliqué aux enfants ce qu'on attendait d'eux, M. Cousinet les laisse choisir et travailler librement. Les unes choisissent le papillon, les secondes le cheval, les troisièmes l'écureuil et les dernières la vache. Les descriptions faites furent relues à haute voix, corrigées et l'on rédigea une fiche collective. Les enfants découvrirent les rubriques. Après un certain nombre de fiches, il ne resterait plus qu'à classer.

Nous n'insistons pas sur cette expérience. Nous préférons renvoyer nos lecteurs à la brochure de M. Cousinet, intitulée : « La Nouvelle Education ».[1]

*

A 3 heures. — *Conférence de M. Bertier : L'Ecole des Roches.*

Avant de commencer sa conférence, M. Bertier nous lit un extrait d'un article du *Temps* du 3 juin 1922, relatif à la Réforme de l'Enseignement Secondaire. M. Bertier trouve coupable que, à l'heure actuelle, où nos écoles se vident, où les petits Français sont de moins en moins nombreux, où notre industrie et notre commerce « décadent », de faire reposer la question de l'enseignement français sur celle du latin obligatoire.

Il n'est pas possible de réduire à ces deux années de latin obligatoire tout ce que doit savoir — et être — l'homme et surtout l'homme du XXe siècle. Non, il faut former l'homme tout entier : volonté, cœur, esprit et corps.

Puis M. Bertier nous dit l'histoire des Roches : sa création à la suite de la publication du livre de Demolins : « A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ». — L'école des Roches, dit le conférencier, est fille de Jean-Jacques ; c'est une création venue de l'Emile, modernisée en Angleterre, après avoir fait un détour par l'Allemagne. Au début, les Roches devaient être une maison de famille... en 23 ans, elle est passée de cinquante élèves à trois cents.

Les Roches, ce n'est pas un « sanatorium » (comme on l'a dit plaisamment), ce n'est pas davantage le royaume du cricket ni du football. C'est un milieu familial, c'est un milieu éducatif formé par les élèves eux-mêmes.

Aux Roches, *on ne ment pas*. La *loyauté* règne. Aux Roches, on laisse les élèves *libres*. Aux Roches, on cherche à donner aux enfants le sentiment de la responsabilité qui n'est pas bornée à eux seuls, mais s'étend sur leurs camarades. Une institution qui aide à donner le sens social, c'est celle des *éclaireurs*. Puis, après les éclaireurs, viennent les chargés de services, puis les capitaines de maison, les capitaines d'école et les capitaines d'études. C'est par cette organisation qu'aux Roches, on forme les chefs.

A ces chefs, on donne une éducation intellectuelle aussi complète et vivifiante que possible. Aux Roches, on passe des examens. « Nous avons, dit M. Bertier, en moyenne 90 % d'élèves reçus, ce qui prouve qu'on peut appliquer les méthodes de l'école active, « faire du Cousinet » et faire recevoir ses élèves au bachot ». On a organisé aux Roches le travail d'une façon très intéressante ; cela est nécessaire, parce que les « Rocheux » sont des enfants de bourgeoisie très riche qui n'auront pas besoin, plus tard, de travailler. Aussi, pour les y entraîner, il a fallu rendre ce travail des plus intéressants.

Il y a deux cycles d'études aux Roches. Le premier, qui va depuis le jardin d'enfants jusqu'à la 4me et dont le programme est sensiblement analogue à celui de nos classes primaires ; le second, qui va de la 4e aux classes d'examen. Dans ce cycle, on s'est efforcé de coordonner, de relier étroitement les différents enseignements, en particulier : la littérature, l'histoire, la géographie, les langues vivantes.

On cherche surtout à développer l'esprit d'observation de l'enfant ; et, en même temps, on satisfait le besoin de libre activité de l'enfant, surtout dès les petites classes, à la suite de M. Cousinet.

[1] M. Roget Cousinet, 11, place Danton, Arcis-sur-Aube - Aube - France.

Les cours dictés sont interdits aux Roches, M. Bertier estimant que c'est là une coutume barbare.

Tous les élèves des Roches apprennent au moins deux langues étrangères.

Enfin, aux Roches, on ne travaille pas l'après-midi, mais on fait du sport, on joue par équipes — et on s'occupe de travail manuel, travail auquel M. Bertier attribue une grande importance.

M. Bertier termine en souhaitant que l'expérience des Roches serve de plus en plus, qu'elle serve à tout le peuple français et qu'au lieu de tourner le dos à la vérité, on mette enfin le « cap sur le Progrès, afin d'assurer le salut de notre éducation française ».

Cette conférence — improvisée — fut très applaudie et suivie d'une discussion courtoise qui permit à M. Bertier de donner encore quelques précisions sur les Roches.

*

A 5 heures. — *M. Roger Cousinet : Les Résultats dans l'Education.*

Quoique ne voulant pas de programme à l'école, M. Cousinet s'excuse de vouloir suivre le programme du Congrès et de parler, puisqu'il y est inscrit ! Il remercie d'abord les personnes qui ont assisté à l'Assemblée, les conférenciers et examine ensuite l'attitude qu'ont pu avoir les Congressistes à la vue des documents exposés.

On peut en avoir deux. Ou bien l'on s'est dit : « C'est chic, mais je ne pourrai jamais obtenir cela de mes élèves », ou bien : « C'est bien. Je veux en faire autant ; obtenir encore mieux ».

Ces deux attitudes sont fâcheuses. Tirer ces conclusions, c'est méconnaître le sens exact des documents exposés.

Le résultat, ce n'est pas ce que nous avons exposé. Le résultat, c'est l'effort qui a été fourni, le travail qui a été fait. Ce qui est extraordinaire, c'est que ce travail ait été fait.

Beaucoup croient que, si en tentant d'essayer l'application de cette méthode, ils n'obtiennent pas les mêmes résultats, c'est que l'application aura été défectueuse. Erreur. Il est extrêmement dangereux de fixer à l'avance les résultats auxquels on veut parvenir. Dangereux, parce que « certains résultats sont nuls si, pour les obtenir, vous avez perdu des forces ou créé de mauvaises habitudes ». Autre inconvénient : on ne peut plus apprécier la valeur exacte de l'enfant et on ne sait plus en tirer tout le parti possible. « La poursuite des résultats fixés à l'avance conduit l'éducateur à négliger ses élèves ». Il ne faut pas fixer les résultats à atteindre.

Ce qu'il faut ? C'est accepter le résultat *quel qu'il soit.* Mesurer avec des chiffres le travail qu'a fourni un enfant n'a aucun sens, aucune valeur. On ne doit mesurer que l'effort fourni par l'enfant et cet effort n'est pas mesurable !

En résumé, « il est indispensable d'accepter tous les résultats des travaux fournis par l'enfant, quels qu'ils soient ». Quand les enfants font tout ce qu'ils peuvent, le résultat a une valeur inappréciable.

Mais pourquoi les enfants ne font-ils pas toujours tout ce qu'ils peuvent ? Parce que le travail qui leur est donné ne les intéresse pas. Alors, ce n'est pas eux les coupables, ce sont ceux qui infligent le travail. C'est pourquoi M. Cousinet a inventé les méthodes de travail intellectuel dont il a été parlé plus haut, parce qu'elles ne fixent pas de résultats à l'avance, et qu'elles permettent à l'enfant de fournir le maximum d'effort et de travail qu'il est susceptible de donner. N'est-ce pas là ce que la Société attend de nous ? Ne nous demande-t-elle pas de « produire dans notre sphère le maximum de ce dont nous sommes capables ? »

*

Le discours de M. Cousinet, qui est reproduit ici trop succintement, était agrémenté de tours ironiques, humoristiques... Il remporta grand succès. Vraiment, le conférencier fut « attrayant » et le Congrès se termina par des sourires...

On décida que le prochain aurait lieu à Dijon et l'on se sépara, tout à fait satisfait des trois journées passées si agréablement à Versailles, du charmant et agréable séjour que les « internes » firent au délicieux internat du Lycée, où Mme Symians les reçut avec tant de bonne grâce et d'amabilité. Quoiqu'en dise M. Cousinet, le Congrès a obtenu de beaux résultats, car nous ne doutons pas que les idées soulevées et discutées feront progresser en France la pratique, les méthodes de l'Ecole Active et qu'il en résultera grand bien pour les petits Français.

A la suite de Mme M.-T. Guéritte et de M. Cousinet, nous remercions toutes les personnes qui nous ont aidés pour l'organisation de ce Congrès, tous ceux et toutes celles qui y assistèrent, sans oublier le sténographe aimable que fut M. Cattier, qui voulut bien assumer cette double charge d'éducateur et de sténographe. M.-R. WAUTHIER.

N. B. — Les Conférences résumées ci-dessus vont être publiées par les soins de Mme M. T. GUÉRITTE, « Claremont Gardens, » Surbiton, Angleterre, auprès de qui l'on peut les obtenir pour le prix de 10 fr. français.

Une Ecole permanente de Plein Air, à Paris

Une initiative.

En 1917, en pleine guerre, M. Frédéric Brunet, conseiller municipal du quartier des Epinettes à Paris, décida la création d'une Ecole de Plein Air sur un talus des fortifications, grâce à un don important de la Marquise de Laborde pour une œuvre sociale intéressante.

Un Comité de Patronage fut constitué et prit la résolution de mener les choses à bonne fin. De nombreuses difficultés surgirent, dues à la résistance de l'autorité militaire qui n'admettait point tout d'abord une construction d'ordre scolaire sur un terrain stratégique lui appartenant ; au renchérissement continuel des matières premières qui changeait sans cesse le prix des devis ; aux visites incessantes des gothas sur Paris et la banlieue qui pouvaient compromettre nos travaux, et à toute une ambiance de facteurs imprévus dus à l'état de guerre et qui contrariaient notre action dans mille détails. Le Comité d'organisation toujours « *calme sur les flots agités* » triompha de toutes les difficultés et, en 1920, sur le bastion quarante-deux des fortifications, s'élevait une construction modeste, mais agréable à l'œil, avec ses grandes baies vitrées, sa ceinture de talus herbeux fleuris de liserons roses et son grand jardin potager, le tout enclos d'une haie rustique avec une petite maison déjà habitée par les gardiens de la future Ecole de Plein Air.

Il y avait encore le gaz et l'électricité à installer dans la maison et il fallait maintenant des travaux spéciaux et très coûteux. Et nous avions des dettes, car tous les prix avaient dépassé nos ressources, malgré de nouveaux dons et de généreuses indemnités de la Ville de Paris. C'est alors que, très soucieux du bon fonctionnement de cette école qui exigerait de nombreuses ressources impossibles à trouver dans le domaine d'une œuvre privée, M. Frédéric Brunet eut l'idée d'offrir cette Ecole de Plein Air, prête à s'ouvrir, à la Ville de Paris.

L'offre fut immédiatement acceptée et voilà comment l'Ecole de Plein Air du Boulevard Bessières, œuvre d'abord essentiellement privée, devint une école municipale de Paris. Ce qui prouve une fois de plus qu'une généreuse idée peut pénétrer dans les sphères officielles et devenir le germe d'une action féconde et multiple.

Ecole municipale.

Les travaux les plus urgents se firent avec une sage lenteur administrative et le 6 juin 1920, l'Ecole de Plein Air ouvrit ses portes.

La Direction de l'Enseignement vit d'un œil favorable cette nouvelle école où l'on recevrait des enfants, non point malades, mais affaiblis, malingres ou chétifs. Ni arriérés, ni anormaux. M. Lefebvre, directeur de l'Enseignement primaire de la Seine, nous demanda de rechercher les meilleures méthodes, non seulement pour fortifier la santé chancelante des enfants, mais aussi pour développer leurs facultés spirituelles (ce mot pris dans son sens général). Si cette expérience était probante, qu'avec de l'air, une triple ration physique, une double ration alimentaire et une demi ration de travail scolaire on arrive à de meilleurs résultats pour le développement général de l'enfant, il n'y aurait point à hésiter pour de nouvelles créations d'écoles semblables à celle-là ; telle fut la conclusion de M. Lefebvre.

L'œuvre fut donc commencée et l'expérience est tentée avec soixante enfants. Ces enfants sont désignés par les médecins inspecteurs des écoles avoisinantes et examinés de nouveau à leur entrée à l'Ecole de Plein Air par le Dr Méry et Mme le Dr Hondré, directrice du service médical de l'Ecole. Ils arrivent avec leur fiche scolaire, mais la doctoresse Hondré leur fait constituer une autre fiche plus complète où sont consignés, en supplément des renseignements médicaux habituels, des détails intéressants sur la valeur musculaire et la valeur athlétique : traction, équerre, antéro-duction du tronc, postéro-duction des membres inférieurs, saut en longueur, lancer. Une note sur le milieu familial et l'hygiène de l'habitation constitue une sorte de fiche sociale très intéressante à consulter et qui éclaire sur bien des points ceux qui s'intéressent aux progrès de la santé de l'enfant. Nous avons donc des tableaux de valeur physiologique et de valeur motrice nettement déterminés, ainsi qu'une sorte de tableau de la valeur sociale.

Le Service médical.

L'Ecole comporte, vous l'avez deviné, deux services bien distincts : le service médical et le service pédagogique. Le premier est assuré par deux assistantes scolaires, infirmières qui ont suivi les cours d'hygiène infantile organisés par la Dsse Hondré dans le service du professeur Broca à l'Hôpital des Enfants-malades.

Elles président à tout ce qui ressortit au domaine de la vie physique de l'enfant. Sur les douze heures que ceux-ci passent chaque jour à l'Ecole de Plein Air, il n'y a que trois heures de travail scolaire proprement dit ; l'éducation physique y tient donc une large place. Les enfants étant partagés en deux sections, il y a toujours une section avec une institutrice pendant que l'autre est entre les mains d'une infirmière.

Le matin, l'heure aimée des enfants est celle de la douche quotidienne. Un système spécial permet à dix enfants de passer à la fois. Un peu timides et désorientés au début, les enfants comprennent bientôt toute l'importance de cet exercice d'hygiène et ils prennent leur douche sans fausse pudeur, joyeux et pleins de confiance en la jeune infirmière qui les surveille. Ils sentent obscurément le lien féminin qui les unit à elle d'une manière maternelle et depuis que je suis à l'Ecole de Plein Air je n'ai jamais si bien compris toute l'importance de l'éducation de la première enfance par les femmes. Une gymnastique médicale appropriée aux divers tempéraments et aux déformations physiques des enfants, est pratiquée par les assistantes scolaires et des brassards de différentes couleurs indiquent ou contre-indiquent les mouvements à exécuter par les élèves. Cette gymnastique est complétée par des jeux variés, libres ou organisés, qui permettent un développement plus complet des activités de l'enfant. Des examens spéciaux et périodiques attestent les progrès physiques des élèves et donnent des renseignements précis sur leur poids, leur taille, leur capacité respiratoire, leur amplitude thoracique, leur valeur musculaire.

La nature.

En dehors de tous ces exercices physiques, de la course, du lancer de poids, du saut, de la gymnastique orthopédique, nous devons mentionner un autre exercice qui est le jardinage. En 1921, les élèves travaillaient par équipes dans le jardin potager, mais en 1922 ils auront de petits jardinets à cultiver. Là, penchés sur le mystérieux travail de la plantule en croissance, ils comprendront peut-être de quelle importance est une active patience pour arriver à un résultat efficace et fécond. Et si nous poussions notre idée plus avant, que le chemin nous serait facile pour aller de la fécondation merveilleuse de la plante au délicat problème de la reproduction chez l'homme ! Et ici encore je n'ai jamais si bien senti toute l'importance de la femme éducatrice de l'adolescent dans son initiation à ce délicat problème de l'enseignement sexuel. C'est là, en face de la nature, que le garçon surtout se sent plus rapproché de la femme par le seul et pur instinct d'une solidarité d'existence et il arrive une heure précise, que seule peut connaître le cœur féminin, où l'âme de l'adolescent pose la question et seule la femme, mère et créatrice, peut trouver à cette heure précise la réponse qui explique l'acte divin.[1]

Le repos.

Après le déjeûner, les élèves font la sieste. En été la sieste est faite sous les arbres de la terrasse. Les enfants sont étendus sur des nattes, immobiles, pendant une heure. Vêtus d'une culotte de toile blanche, ils reçoivent directement la caresse de l'air pur et tiède. Le vent léger bruisse dans les feuilles et les plus nerveux éprouvent les bienfaits de ce calme de la nature. Bercés par le chant des oiseaux et de la brise, amusés parfois par le vol d'un insecte ou un jeu d'ombre et de lumière, ils ne tardent pas à ressentir un bien-être général et à communier dans le silence avec les forces éternelles de la vie.

En hiver, la sieste est faite dans une salle tiédie au chauffage central, fenêtres ouvertes, les élèves étendus sur des lits américains et enveloppés dans une couverture. Cette sieste ne vaut pas, à mon avis, la sieste d'été et les enfants gardent difficilement le calme jusqu'à la fin de l'heure : il faut une surveillance plus aiguë.

Il y a aussi les séances d'héliothérapie quand le soleil le permet. Graduellement et dans un temps déterminé, chaque partie du corps est exposée en plein soleil et nos enfants sont arrivés l'an dernier à un bain de soleil d'une durée d'une heure (après un début de cinq minutes). Leur corps bronzé donnait à tous les visiteurs l'impression que nos enfants avaient séjourné à la mer, alors qu'ils n'avaient point dépassé l'humble horizon de nos fortifs !

Hygiène pratique et théorique.

A l'heure des « bobos », une assistante soigne les menus accidents de la vie quotidienne de l'enfant : gourme, coryzas, petites plaies, coupures, engelures, crevasses, boutons, etc.

Nous allons avoir une tondeuse et nos infirmières seront les charmantes émules des plus adroits figaros. Elles s'entendent déjà à merveille dans la destruction des poux et aucun

[1] Il est bien entendu qu'à l'Ecole de Plein Air ces réflexions sur l'initiation sexuelle ne comportent aucune application pratique, étant donné l'âge des enfants qui y séjournent entre 8 et 12 ans.

de ces vilains parasites ne résiste à leur onction qui remet au point en une heure la tête la plus populeuse !

Des exercices de spirométrie font travailler les poumons des enfants et donnent des chiffres exacts sur leur capacité respiratoire. Des enfants qui aspiraient 400 centimètres cubes d'air à chaque inspiration prennent maintenant 1200 et 1500 et rien n'est plus plaisant à voir comme la joie des enfants constatant eux-mêmes leurs progrès en capacité respiratoire.

De petites leçons d'hygiène sont données par les assistantes scolaires et s'harmonisent avec le centre d'intérêt pédagogique. Elles ont pour but d'apprendre à l'enfant comment il doit se comporter dans les différentes manifestations de sa vie physique et de lui inculquer des habitudes de propreté, d'hygiène et de bonne tenue. Un résumé de quelques lignes et de simples croquis fixent la leçon dans l'esprit de l'enfant.

Bonté et solidarité.

Ces leçons ne comprennent pas seulement les notions habituelles sur la propreté, l'hygiène individuelle et les mesures préventives contre la maladie. Elles s'inspirent aussi d'un principe de solidarité sociale. Nous allons donner un exemple précis. Dans la semaine du 21 au 28 janvier, le centre d'intérêt pédagogique fut « La bonté ». Lorsque j'en prévins les deux assistantes scolaires, elles me regardèrent avec une inquiète interrogation qui signifiait à peu près ceci : « En quoi la bonté a-t-elle du rapport avec l'hygiène ? »

En quelques mots je leur expliquai que bonté signifiait solidarité, c'est-à-dire que les êtres, reliés les uns aux autres, ne devaient agir chacun que pour le bien de tous. Celui, par exemple, qui est malpropre, qui crache dans la rue, qui a de la vermine, manque de solidarité. Il donne aux autres quelque chose de « mauvais », alors que chacun de nous doit faire sans cesse à son prochain un hommage constant de tout ce qui est bon et beau et quoi de plus laid que d'offrir la maladie ?

Les jeunes infirmières m'interrompirent avec un joyeux « nous avons compris » et l'une d'elles fit sa leçon d'hygiène sur « ce qui peut nuire aux autres » et enjoignit aux enfants de ne jamais jouer avec des instruments tranchants capables de blesser soi-même et autrui et même de tuer ; de fuir tous jeux violents qui peuvent causer de graves accidents et mettre toute une famille dans la désolation ; de veiller à la propreté rigoureuse de tout lieu public quel qu'il soit ; d'éviter de cracher dans la rue, etc.

Les enfants ont ainsi graduellement l'idée de l'importance individuelle et sociale de l'hygiène, de la propreté et de tout ce qui est du domaine de la vie physique.

Les résultats matériels et moraux de cet enseignement sont indiscutables.

Service social.

A l'Ecole de Plein Air est adjoint un service social dirigé par la marquise de Laborde, en collaboration avec tout le personnel. Chaque famille est visitée et interrogée délicatement sur sa position sociale et ses difficultés dans la vie. Une enquête est faite sur l'habitation, le travail, les moyens d'existence, l'ambiance dans laquelle se meut l'enfant. Le service social en rapport avec les services d'assistance et d'hygiène du 17e arrondissement essaye, dans la mesure du possible, de porter remèdes aux misères sociales qu'il découvre. Ces remèdes sont le placement d'enfants désœuvrés dans des écoles d'apprentissage, l'offre d'un travail plus sain et même rétribué, la recherche de logements mieux aérés, le placement des enfants, etc.

Ainsi l'Ecole de Plein Air se prolonge jusqu'à la famille et réagit sur celle-ci pour le mieux-être de l'enfant. Et que d'éducation à faire chez les parents aimant leurs enfants avec égoïsme ou les délaissant avec une inconscience incroyable ! Le bonheur de l'enfant qui doit devenir une cellule active et utile dans la ruche de l'humanité échappe à leur vue courte et aveugle. Nous avons le devoir, nous, éducateurs, qui savons ce que notre parcelle d'univers attend de nous, de travailler sans délai à cette œuvre impérieuse de rénovation sociale. Il faut commencer par l'école, mais sans l'isoler de la famille. Il faut que les instituteurs soient considérés avec une confiance absolue par les parents et leur autorité morale sera indiscutée si ces derniers ont la conviction que les maîtres de leurs enfants sont autre chose que des fonctionnaires émargeant au budget et s'ils sentent en eux la trame solide et nécessaire au progrès du mieux-être et de la justice sociale.

Dans un prochain article nous aborderons le domaine pédagogique proprement dit.

(A suivre). Alice JOUENNE.

Les Ecoles nouvelles à la Campagne

en Mars 1922

La liste ci-contre a été établie d'après une enquête faite en mars 1922. Elle annule les listes précédentes parues dans « L'Intermédiaire des Educateurs » de juin 1913 et dans la revue « Aujourd'hui » de novembre-décembre 1920.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a pour but, rappelons-le, « d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir ». Les listes qu'il dresse sont donc étrangères à toute préoccupation d'ordre commercial. Elles sont dictées uniquement par les critères indiqués dans notre opuscule « L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles » (Bâle, Azed, 1919). Toute Ecole qui réalise au moins quinze d'entre les trente points caractéristiques de l'Ecole nouvelle type a droit à y figurer. Nous n'avons exclu, à titre temporaire, que les Ecoles existant depuis moins de deux ans et ne comptant pas dix élèves.

Par contre, chaque fois que plusieurs membres de notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle nous signalaient une école de leur pays, la jugeant digne de figurer dans notre liste, quand bien même elle ne remplissait pas toutes les conditions requises, nous l'avons admise. C'est le cas en particulier de quelques externats à la campagne, tels que la St. Christopher School de Letchworth. C'est le cas aussi d'anciennes « Ecoles nouvelles » françaises (Ile de France, Normandie) ou suisse (Grünau), remarquables à bien des égards, mais auxquelles le désir de s'en tenir aux programmes officiels ne permet pas d'atteindre le minimum de points prévus. Quelques-unes même ne font pas aux travaux manuels la place qu'exige le « programme minimum », lequel porte en effet :

« L'Ecole nouvelle est avant tout un *internat familial situé à la campagne,* où l'*expérience personnelle* de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle — en particulier par le recours aux *travaux manuels* — que de l'éducation morale par la pratique du système de l'*autonomie relative des écoliers.* »

Quant aux trente points, que nous espérons pouvoir publier dans cette revue selon le texte plus complet des « Tableaux synoptiques » imprimés en 1920, en voici un aperçu sommaire :

A. *Organisation :* 1. Laboratoire de pédagogie pratique. — 2. Internat familial. — 3. A la campagne. — 4. Maisons séparées. — 5. Coéducation des sexes.

B. *Vie physique :* 6. Travaux manuels. — 7. Menuiserie, culture du sol, élevage. — 8. Travaux libres. — 9. Gymnastique naturelle. — 10. Voyages pédestres et camping.

C. *Vie intellectuelle :* 11. Culture générale. — 12. Spécialisation. — 13. Faits et expériences. — 14. Activité personnelle. — 15. Appel aux intérêts spontanés de l'enfant.

D. *Organisation des études :* 16. Travail individuel. — 17. Travail collectif. — 18. Enseignement limité à la matinée. — 19. Peu de branches par jour. — 20. Peu de branches par mois.

E. *Education sociale :* 21. République scolaire. — 22. Election de chefs. — 23. Charges sociales. — 24. Récompenses. — 25. Punitions.

F. *Education artistique et morale :* 26. Emulation. — 27. Milieu de beauté. — 28. Musique collective. — 29. Education de la conscience morale. — 30. Education de la raison pratique.

Ce ne sont là que des têtes de chapitre. En outre ces critères, basés sur les faits, sont empruntés à la majorité des Ecoles nouvelles. C'est dire qu'il est beaucoup d'innovations remarquables, mais appliquées jusqu'ici dans un très petit nombre d'écoles, qui n'y figurent pas.

*

Voici encore quelques remarques concernant l'une ou l'autre des Ecoles mentionnées.

Abbotsholme. — Le Dr C. Reddie nous envoie une caractéristique d'une page, que nous publierons avec d'autres notices sur les Ecoles nouvelles anglaises.

Arundale school. — Faute de place, nous n'avons pu énumérer dans notre tableau les travaux manuels indiqués sur la notice que nous avons reçue. Les voici : tissage, élevage des poules, apiculture, travaux à l'aiguille, tenue de maison, imprimerie, charpente, jardinage, filage, confection, modelage.

Margaret Morris School. — Le secrétaire de l'école ajoute la notice suivante que nous traduisons :

« Le but de l'école est de donner aux arts une place plus proéminente dans l'éducation générale de l'enfant moyen et en particulier

LES ECOLES NOUVELLES A LA CAMPAGNE

en mars 1922

Nom de l'Ecole	Adresse	Directeur ou Directrice	Date de la fondation	Nombre d'élèves en mars 1922		Ages extrêmes	Orientation dominante des activités ou spécialités	Prix de pension minimum et maximum
				Garçons	Filles			
ANGLETERRE								
The New School Abbotsholme	near Rocester (Derbyshire)	Dr Cecil Reddie	1889	51	—	11-18	Le garçon, à tous égards, doit apprendre à *vivre*.	Env. £ 150 ann.
Bedales School	Petersfield (Hants)	J. H. Badley	1893	119	125	4 1/2-19	Réalisation de soi, avec but social, par le moyen de la plus grande variété possible d'activités.	£ 150-200 ann.
Clayesmore School	Winchester	Alexander Devine	1896	120	—	8-18	Pas de spécialisation pour les jeunes garçons. Travail manuel pour tous en dehors de la routine de chaque classe.	£ 100-140 ann.
Ruskin School	Heacham (Norfolk)	Bellerby Lowerison	1899	25	20	—	Aucune spécialisation. Liberté aussi grande que possible accordée aux enfants.	£ 75
Kings Langley Priory School	King Langley (Herts)	Miss Clark et Miss Cross	1900	15	20	6-18	Education basée sur l'expérience de la vie domestique et rurale	£ 90-100 ann.
St-George's School	Harpenden	Rev. Cecil Grant	1907	123	90	? -19	Prépare aux universités principalement.	Env. £ 115. 150 ann.
The Home School	Grindleford (Derbyshire)	Rev. F. W. Pigott M. A. (Oxon)	1910	33	43	5 1/2-16	—	Inter.: £ 84-88. Ext.: £ 15.15 - 18-18 ann.
The Caldecott Community	Chariton Court, east Sutton, near Maidstone (Kent)	Miss P. E. Potter et Miss L. M. Rendel	1911	18	21	3-15	Internat à la campagne pour enfants d'ouvriers.	Sh. 4.6-15.0 p. sem.
Arundale School	Letchworth (Herts)	L. Van der Stræten	1915	32	22	7-19	Internat dont les élèves suivent les études à St-Christopher School. Coéducation. Self-government. Vie en plein air. Régime végétarien. Grand nombre de travaux manuels.	£ 120-135 ann. Enseign[t] compris
Brackenhill Home School	Letchworth (Herts)	Mrs M. B Hawliczek	avril 1917	11	15	2 1/2-16	Régime végétarien. Coéducation. Communauté avec autonomie des écoliers. Apprentissages divers.	Gratuite.
The Garden School	Ballinger Grange Great Missenden (Bucks)	Mrs. Charles H. Nicholls	sept. 1917	9	37	3-18	Self-government. Auto-éducation. Préparation au service familial et social.	£ 126 - 157.10
Farmhouse School for boys and girls	Mayortorne Manor Wendower (Bucks)	Miss Isabel Fry	1917	5	24	8-18	Education combinant l'expérience pratique du travail de la ferme avec le travail intellectuel.	£ 120-130 ann.
King Arthur School	Musselburg near Edinburgh (Ecosse)	Miss E. H. C. Pagan M. A.	oct. 1918	8	23	6-18	Vie en plein air. Litt. ang. enseignée par des représentations scéniques. Coopération. Reliure et travaux manuels.	£ 35-40 par trimestre.
St. Christopher	Broadway	Miss Isabel B. King	sept. 1919	84	96	3-19	Développement de l'intuition et de l'individualité de l'enfant selon les lignes de moindre résistance.	Ecolage: 6 6-8.8 par

St. Christopher School	Broadway Letchworth (Herts)	Miss Isabel B. King	sept. 1920	84	96	3-19	Développement de l'intuition et de l'individualité de l'enfant selon les lignes de moindre résistance. Grande importance accordée aux arts, aux travaux manuels et à la musique.	Ecolage : 6 6-8.8 par trimestre avec extras.
Tiptree Hall	Tiptree (Essex)	Norman Mac Munn	1920	9	—	7½-10½ (prévus jusqu'à 18)	Liberté complète. Les enfants s'enseignent au moyen d'appareils spéciaux.	£ 50 par trimestre.
Margaret Morris School	Londres, I, Glebe Place, Chelsea S.W. 3. (Eté à la mer)	Miss Margaret Morris	Ext. 1911 Int. 1921	Ext. : 80-100 Int. : 20 (max.)		3-16	Place proéminente accordée aux arts dans l'éducation générale. Tout enfant apprend à se vouer à un travail créateur. Coéducation	Ext. : £ 30-45 ann. Int. : £ 90-120 ann.
FRANCE								
Ecole des Roches	Verneuil-sur-Avre (Eure)	Georges Bertier	1899	300	10	6-19	Instruction secondaire complète depuis le jardin d'enfants jusqu'à la classe de Math. spéciales inclus. Education intégrale s'orientant de plus en plus vers l'autonomie. (Annexe : Ecole Sup. d'agriculture).	Prix moyen : Fr. 6000 Etrangers : Fr. 9000. Boursiers et demi-boursiers : orphelins de guerre et fils de familles nombreuses.
Ecole de l'Ile de France	Château de Villebon pr Palaiseau (S. et O.)	Herbert H. B. Hawkins M. A. (Un. de Cambridge)	oct. 1901	75	—	7-19 (Limite d'âge d'admiss. : 12)	Ecole interalliée. Gouvernement autonome des élèves. Ferme-Ecole. Ecole technique.	Anciens : Fr. 6000. Nouveaux : Fr. 6500. Etrangers : Fr. 2000 de plus.
Collège de Normandie	Clères (Seine-Inférieure)	L. Dedet	1902	110	—	8-18	—	Pour enf. entrant av. 15 ans : Fr. 7000. Pour enf. entrant après 15 ans et étrangers : Fr. 7600
Ecole de Soisy	Château de Soisy-sous-Etiolles (S.etO.)	M. Jeanrenaud	oct. 1912	32	—	8-15	Programme complet de l'Enseignement secondaire. Formation du caractère.	Fr. 425-600 par mois.
Ecole des Yvelines-en-Brie	Les Chapelles-Bourbon (Seine et Marne)	Dr Castaguol	oct. 1913	26	—	10-18	Vie familiale. Individualisation.	—
Maison des Enfants du Domaine de l'Etoile	Nice-Pessicart (Alpes-Maritimes)	Henri Chochon	oct. 1920	9	3	3½-10	—	Fr. 100-300 par mois.
SUISSE								
Ecole nouvelle de Glarisegg	Steckborn, lac de Constance, Thurgovie	Werner Zuberbühler	1902	56	2	11-19	Gymnase scientifique et classique. Préparation au baccalauréat.	Fr. 3400.
La Grünau	Wabern, pr. Berne	Dr H. Looser	(1867)	32	—	8-17	—	Fr. 2400-3300.
Land-Erziehungsheim Hof-Oberkirch	Kaltbrunn (St-Gall)	Hermann Tobler	1906 ouv. 1907	45	2	6-17	—	Fr. 3000-3300.
Ecole nouvelle de la Suisse romande	Chailly sur Lausanne	Louis Vuilleumier	1906	100 (int. : 30)	25	8-18	Appliquer à une école dont la majorité des élèves sont des externes tout ce que l'on peut des principes et de l'atmosphère d'une école nouvelle pure.	Suis. : Fr. 2850-3300 Etrang. » 3750-4200.
L. E. H. Schloss Kefikon	Islikon (Thurgovie)	Aug. Bach-Halter	1906	28	—	7-17	Etudes primaires et secondaires.	Fr. 2400-3000.
Ecole nouvelle	La Châtaigneraie près Coppet (Vaud)	Ernest Schwartz-Buys	1908	55	2	7-19	—	—
Ecole nouvelle	Chièvres-s/Bex, Vaud	Lydie Hemmerlin	1911	2	23	7-18	Coéducation de 7-13 ans. De 13-18 ans jeunes filles.	Fr. 3500 Réduc. selon nécess.

Ecole-Foyer pour jeunes garçons	Arveyes-sur-Bex	M. et Mme Gast. Clerc	1919	7	—	8-15	—	—
The Fellowship School	Gland (Vaud)	Miss Emma Thomas (B. Sc.)	oct. 1921	4	7	11-16	Education synthétiques basée principalement sur les activités de la vie de tous les jours.—Pacifisme.	Fr. 2100.
ALLEMAGNE								
Deutsche Land-Erziehungsheime (Dr Hermann Lietz)	Schloss Bieberstein i. d. Rhön. Haubinda i. Thür. Ilsenburg a. Harz.	Dr Alfred Andreesen	Ilsenburg: 1898 Haubinda: 1901 Bieberst.: 1904	310	16	6-20	Ecole réale supérieure. Mathématiques et sciences naturelles. Histoire. Jardinage et activités agricoles.	Mk.: 14 16000.
Deutsches Land-Erziehungsheim Gaienhofen	Schloss Gaienhofen am Untersee (Baden)	Dr Elisabeth Müller	oct. 1900	—	30	6-20	—	Mk. 10,000-15,000.
Landerziehungsheim für Mädchen	Breitbrunn am Ammersee (Bayern)	Franz Utz	1904	—	40-45	8-16	—	Mk. 1600-2500 par trimestre.
Süddeutsches Landerziehungsheim Schondorf am Ammersee	Unterschondorf (Oberbayern)	Dr Ernst Reisinger u. Frau Julie geb. Kerschensteiner	1905	120	5 (ext.)	9-18	Accord entre les exigences scolaires supérieures et les principes des L.E.H.	Mk. 17,400. Réductions : 25 à 50 %.
Landschulheim am Solling	Holzminden a. W.	Dr Theophil Lehmann	1909	119	6	7-20	—	Mk. 1920 — 16.000
Freie Schulgemeinde Wickersdorf	Wickersdorf bei Saalfeld a. d. Saale. (Thüringen)	Martin Luserke	sept. 1916	80	40	9-18	Communauté de maîtres et d'élèves s'éduquant par elle-même	Allemands: Mk. 16,000 Etrangers: 20,000.
Odenwaldschule	Oberhambach bei Heppenheim (Bergs.)	Paul Geheeb	avr. 1910	62	38	2 1/2-21	—	Mk. 12-16,000.
Mädchen-Landerziehungsheim Schertlinhaus	Burtenbach bei Augsburg (Bayern)	Pfarrer Ernst Zech und Frau Luise Zech geb. Mehl	(1895)	—	80	10-22	1. Ecole supérieure de jeunes filles. 2. Ecole ménagère avec jardinage. 3. Ecole de jardinage.	Mk. 12-15,000. Etrang.: 25-30,000
Landwaisenheim Veckenstedt	Veckenstedt am Harz	Dr Theo Zollmann	avr. 1914	32	17	5-14	Orphelinat.	Mk. 0-5000.
Neue Schul. Hellerau	Gartenstadt Hellerau bei Dresden	Dr Carl Theil	avr. 1920	45	65	6-18	Soins égaux accordés à la culture du corps (gymnastique rythmique), aux travaux manuels (métiers) et aux sciences.	En francs suisses : 1200-1800.
Stillachschule	Oberstdorf (Oberbayern)	Dr Saathoff	sept. 1920	8	8	7-10	Ecole de convalescence.	Mk. 200-500 pr mois.
Ferienschul-und-Jugendheim	Prerow (Ostsee) Waldstr., 34	Dr Fritz Klatt	avril 1921	10	10	12-18	Culture intensive de la volonté et de l'esprit sur la base du délassement corporel.	Mk. 34 (+ 50 %) par jour.
Bergschule Hochwaldhausen	Post Herbstein (Oberhessen)	Dr med. et phil. Otto Steche, Prof. à l'Univ. de Francfort a. M.	sept. 1921	25 (max.: 60)	15	8-20	Maturité des écoles supérieures de toutes catégories.	Mk. 10-13,000. (+ 50 %) Etrangers: selon les changes.
Arbeitschule Barkenhoff	Worpswede-Ostendorf bei Bremen	Henrich Vogeler	—	5	6	0-13	Communauté à base collectiviste, ménagère et agricole.	—
SUÈDE								
Lundsberg Skola	Lundsberg	Frits Danielson	janv. 1896	160	3	10-20	Sport obligatoire, ce qui n'est pas le cas dans les autres écoles de Suède.	Kr. 2800-3500.
HOLLANDE								
Pythagoras School	Ommen (Overysel)	Dr D. a. Kool, Mme Kool Pierson et M. J. de Vries	sept. 1920	7	1	9-12	Méthode Montessori. Horaires individuels. Pas d'enseignement collectif. Self-governement.	Fl. 1500.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE (Ecoles se rapprochant du type des Ecoles nouvelles).

Brookwood	Katonah (N. Y.)	Wm. M. Fincke
Child Education Foundation	10 West 72 rd Str. New-York	Miss Parkhurst
Ethical Culture School	Central Park West et 63 rd Str. New-York	Dr F. C. Lewis
Francis W. Parker School	San Diego (Cal.)	Mrs Adele Meyer Outcalt
Fairhope Organic School	Fairhope (Ala.)	Mrs Marietta L. Johnson
Gary Schools	Gary (Indiana)	Wm. E. Wirt
Loomis Institute	Windsor (Conn.)	Nathaniel Horton Batchelder
The Modern School	Stelton (N. Jersey)	William Thurston Brown.
Moraine Park School.	Dayton (Ohio)	Frank D. Shutz
Normal and Collegiate Institute	Asheville (N. C.)	John E. Calfee
Oak Lane Country Day School	White Road, Oak Lane (Pa.)	F. M. Frœlicher M. A.
The Park School	Liberty Heights Av. Baltimore (Md.)	Eugene Randolph Smith
The Park School	Jewett Av. Buffalo (N.Y.)	Miss Mary H. Lewis
Beaver Country Day School	62, Buckminster Road Brookline (Mass.)	Eugene Randolph Smith
Phoebe Anna Thorne Open air School	Bryn-Mawr (Pa.)	Miss Mathilde Castro
Raymond Riordan School	Highland Ulster County (N. Y.)	Raymond Riordan
School of Childhood	Univ. of Pittsburgh (Pa.)	Miss Meredith Smith
Silver Bay School	Silver Bay (N. Y.)	C. C. Michner
Wanabaky School	Greenwich (Conn.)	Mrs Charles Tarbell Dudley

d'encourager tous les enfants à s'exprimer eux-mêmes. Dans ce but on enseigne aux élèves à faire œuvre créatrice et à ne pas se contenter de reproduire les idées des autres, pas plus en peinture qu'en danse, en musique ou en littérature. »

Le trimestre d'été se passe toujours au bord de la mer et les leçons ont lieu autant que possible en plein air. (Eté 1920 : Dinard ; été 1921 : Tourville près Dieppe).

Ecole des Roches. — En annexe : « Ecole supérieure d'agriculture des Roches », Beaumarchais par La Guéroulde (Eure). Mêmes principes d'éducation qu'aux Roches. — Directeur : M. Guérinot, ingénieur-agronome. — Nombre d'élèves : 30. — Prix de la pension : 5000 fr.

Si nous n'avons pas mentionné cette école dans notre liste des Ecoles nouvelles, c'est qu'elle est une école professionnelle. Or nous n'admettons dans notre liste que les écoles où la culture générale est prépondérante.

Ecole de l'Ile de France. — Orientation dominante. Voici, in extenso, la notice que nous avons dû abréger dans notre liste :

« Ecole interalliée. Préférence donnée aux élèves français, américains et anglais dans la proportion de 80 %, 10 % et 10 %. Gouvernement autonome des élèves. Ferme-école. Ecole technique. Club pour les étudiants préparant leur licence à Paris. Terrain de jeux particuliers pour les lycéens et les Ecoles communales de Paris. »

Nombre des élèves : 3 groupes de 25 élèves. Un nouveau groupe de 25 s'ouvrira en octobre 1922. — 10 boursiers fils d'officiers tués à la guerre. Groupe préparatoire pour les petites classes.

Barkenhoff. — M. Heinrich Vogeler ajoute : « L'école représente une famille agrandie, avec son service ménager collectif, appuyé sur une agriculture poussée de façon intensive. Il s'y ajoute des ateliers pour les artisans manuels, forgerons, menuisiers, tisserands, charpentiers, etc., aussi nombreux qu'il est possible et qu'il est utile au village d'en avoir. Mieux le village incorpore son idée et fait participer les enfants à sa vie, où l'alimentation est en rapports étroits avec la production ; mieux l'école collabore avec les artisans des ateliers à la salutaire construction du village ; plus organique aussi sera l'école qui, trop souvent aujourd'hui, déroule ses activités en marge de la vie. »

Pythagoras school. — Une notice de deux pages trouvera place à la suite des autres notices que nous avons reçues et espérons pouvoir publier.

Ecoles américaines. — Les dix-neuf écoles américaines que nous mentionnons nous ont été signalées par un personne bien placée pour connaître à la fois les *experimental schools* des Etats-Unis et les Ecoles nouvelles à la campagne d'Europe. Mais elle a tenu à nous avertir qu'aucune de ces écoles, très probablement, ne réalise le type de l'Ecole nouvelle. Comme on le verra par les notices qu'elle nous a envoyées et que nous publierons en octobre, ces écoles n'en présentent en général que certains traits particuliers.

Terminons ces notes en reproduisant le dernier paragraphe de notre opuscule « L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles ».

Beaucoup d'écoles ont surgi, surgiront sans doute encore, qui méritent et mériteront le titre d'Ecoles nouvelles à la campagne. Nous prions instamment leurs directeurs de nous tenir au courant de leurs travaux, de leurs efforts, de leurs réformes. Tout ce qui concerne l'école du travail spontané — l'école active — l'enseignement par le travail manuel, la coéducation des sexes, l'autonomie des écoliers, l'école en plein air et la cure solaire, etc. intéresse au plus haut degré le « Bureau international des Ecoles nouvelles » qui a publié et publiera encore, dans la mesure des moyens dont il disposera, des études sur ces différentes questions et y reproduira, en tout ou en partie, les rapports qui lui auront été fournis. Ainsi l'œuvre plus urgente que jamais de la réforme scolaire s'édifiera lentement, mais sûrement, sur la base des expériences faites et pour le plus grand bien spirituel de l'enfant.

Ad. Ferrière.

Nouvelles diverses

Nos nouvelles seront brèves. L'abondance des articles nous y oblige. Nous devons renvoyer au numéro d'octobre un article très intéressant du Dr Decroly, déjà composé, sur sa visite à *Park School*, près de Buffalo, et plusieurs documents sur le mouvement pédagogique novateur aux Etats-Unis. Et pourtant que de faits captivants nous aurions pu citer dans cette chronique !

FRANCE

24-28 juin, à Paris, premier congrès international des Ecoles de Plein Air. Notre amie, Mme Alice Jouenne, qui en fut la grande initiatrice, nous en parlera peut-être un jour.

*

A Alger, M. Anglade a fait, le 9 janvier, une conférence sur ses expériences pédagogiques. Il y témoigne d'un esprit admirable, conforme à celui de « l'Ecole active ». Après s'être occupé d'enfants retardés, il se voue aux normaux : de l'aveu de son inspecteur, M. F. Redon, il y fait preuve d'une animation et d'une intuition qui font merveille.

*

Notre confrère, *l'Ère Nouvelle*, de Paris, donne des comptes-rendus très complets, aussi bien du Congrès de la Ligue des Droits de l'Homme, de Nantes (n° du 6 juin) que des débats de la Chambre sur le néfaste projet Bérard. Notre « protecteur », M. Ferdinand Buisson, malgré ses quatre-vingt-quatre ans, y a défendu avec une ardeur juvénile le principe de l'«Ecole unique», ouverte à tous les enfants de la nation, en raison des talents dont ils font preuve et non de l'argent que leurs parents ont ou n'ont pas.

*

D'un précurseur de l'Ecole Active :

« Pratiquement, on mettra en première ligne la *leçon de choses* ou *leçon d'observation*, éclairée par l'arithmétique et la géométrie concrètes progressiment pratiquées, le *langage*, la *conversation*, les *interrogations réciproques*, la *description* et la *narration parlées*, le *calcul mental*, le *dessin*, le *modelage* et les autres *travaux manuels;* tout cela portant sur des choses vues, entendues, touchées, maniées et comparées, soit à l'école, soit en promenade. Stimulant l'attention, la curiosité, l'initiative de ses élèves, le maître leur enseignera, en les leur faisant constater, remarquer, souvent rechercher et découvrir, une foule de notions scientifiques sur tout ce qui tombe sous leurs sens et fait partie de leur vie quotidienne, hommes, animaux, plantes et minéraux, objets usuels de toutes sortes, détails topographiques, physiques, chimiques, cosmographiques, météorologiques, relatifs à la terre, à l'air, à l'eau et au feu, à la vie domestique, sociale et civique, aux aliments et aux vêtements, aux métiers, à l'industrie, au commerce, à l'art, à l'administration, etc.

« A chacune de ces notions devra toujours être rattaché un acte, un jeu, un exercice, un travail matériel, corporel, gymnastique, manuel, qui tantôt aura pour résultat l'acquisition d'une connaissance nouvelle, tantôt en fixera matériellement le souvenir, tantôt enfin, en tirera une application pratique. A chacun de ces actes se rattachera aussi, le plus souvent, l'emploi d'un instrument, soit d'observation et de mensuration, soit de reproduction graphique ou modelée, soit de construction ou fabrication quelconque. »

Dr Georges Beauvisage : « *La Méthode d'Observation* » (Paris, 1904, p. 133-134).

BELGIQUE

Une nouvelle capitale. A Bruxelles, sur l'initiative d'un autre de nos « protecteurs », M. Victor Devogel, directeur général des écoles de la ville, le programme Decroly est mis en annexe au programme ordinaire. Le personnel enseignant sera libre de choisir celui qui lui plaira le mieux.

On ne saurait trouver de solution plus élégante. Imposer des méthodes novatrices à des « anciens » qui ne les comprennent, ni ne les admettent (comme on l'a tenté en Allemagne avec la *Schulgemeinde*), c'est susciter la mauvaise humeur et le sabotage. Imposer aux « jeunes » les programmes et les examens à l'ancienne mode, c'est mettre la lumière sous le boisseau et enchaîner des énergies créatrices.

*

Les cours d'application de la méthode Decroly à l'Ecole de Service social ont suscité jusqu'au bout le ravissement des auditeurs et des auditrices. « Il suffit, du reste, nous écrit Mlle Hamaïde, de leur présenter des gosses au travail et immédiatement les visages s'épanouissent, l'intérêt est éveillé et mon enthousiasme les gagne.

« Il est vrai que moi-même je suis souvent en admiration devant ces jeunes enfants et je suis de plus en plus émerveillée de tous les trésors renfermés dans ces petites âmes. Qu'on les laisse libres d'agir et d'exprimer leur personnalité et ils produisent des merveilles ! C'est ce qui frappe toujours les auditeurs habitués, eux, à l'ancien système où tout est contrainte. »

ITALIE

M. le Dr Fritz Grunder, ancien collaborateur d'Abbotsholme, de l'Ecole d'Aquitaine, de l'Ecole des Roches, des Ecoles Lietz et Geheeb, de Chailly-sur-Lausanne, et ex-directeur de l'Ecole nouvelle de Hallwyl en Suisse, a dirigé ces quatre dernières années la « Scuola Svizzera » de Naples. Or, il nous annonce qu'il va fonder prochainement au Pausilippe, près de Naples, une petite Ecole nouvelle — la seconde après la tentative de feu A. de Benedetti, à Florence. — Il prendra des enfants, garçons et filles, de 5 à 17 ans. Prix : 200 fr. suisses par mois. Vie familiale, travaux pratiques. Mme Grunder-Amorasi, qui a fait de fortes études classiques, est la nièce du sénateur Pascale. Elle a traduit en italien *Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden*, que son mari a publié en 1916. Souhaitons bon succès à cette petite cellule d'éducation nouvelle sur terre italienne.

*

Mentionnons ici les « Cours de vacances internationaux » que la Ligue internationale de Femmes pour la Paix et la Liberté (6, rue du Vieux-Collège, Genève) organise à Varese, du 18 août au 2 septembre prochain.

Parmi les orateurs, signalons une fervente représentante de nos idées, Mme CHIARAVIGLIO-GIOLITTI, qui parlera d'« une nouvelle tendance pédagogique » et M. Pierre CERESOLE, professeur à la *New Fellowship School* de Gland (Suisse).

ALLEMAGNE

M. Richard-M. GRUNWALD (Berlin W. 9, Linkstrasse 39) vient d'ouvrir, avec le concours de Mme BERNARIO, à Dahlem, une petite Ecole nouvelle dont le prospectus, sobre et modeste, est une petite merveille et dont une de nos amies belges, qui l'a visitée, nous dit le plus grand bien.

*

Sur les écoles communautaires *(Gemeindschaftsschulen)* de Hambourg, il faut lire le compte-rendu de Mlle E. ROTTEN dans *Das Werdende Zeitalter* d'avril, p. 38. Issu des expériences d'un maître d'art, LICHTWARK (1888), analogues à celle de CIZEK, à Vienne, le mouvement s'est répandu dès 1906, a gagné du terrain en 1912 et a abouti en 1914 à la création de deux écoles d'essai. Interrompu par la guerre, il a repris, grâce à Carl GŒTZE et à Wilh. LOTTIG, dès le 12 novembre 1918, au surlendemain de la révolution! En avril 1919, on ouvrait, à titre d'essai, une première école communautaire. D'autres ont suivi. Les écoles transformées semblent avoir pris pour devise celle de l'abbaye de Thélème: « Fais ce que veux ». Il y a eu du chaos, c'est certain. Entre l'autorité qui s'impose du dehors et la liberté réfléchie qui s'épanouit du dedans, il y a toujours un *no man's land*. Mais le miracle s'est accompli. Elèves, maîtres, parents ne veulent plus d'autre école. Entr'aide, intérêt au travail, accord intime du travail avec les besoins psychologiques de l'enfance, voilà à quoi l'on est parvenu. Et quelle joie dans ces ruches de 6 à 700 enfants encadrés par 20 à 25 maîtres à peine!

Il faut voir cela, ou, à défaut, lire ce qu'en écrit Mlle Rotten. — Une expérience d'Ecole active à suivre avec attention; ajoutons: avec une sympathie qui ne doit pas exclure un peu de scepticisme et beaucoup de clairvoyance.

ANGLETERRE

Sous le nom de *Kibbo-Kift*, et sous le patronage de Norman ANGEL, de Maurice MÆTERLINCK, de RABINDRANATH TAGORE, de H.-G. WELLS et d'autres personnalités marquantes, un homme de cœur, M. John HARGRAVE, qui signe *the white fox*, a institué, il y a trois ans, une Société de Camping qui présente certaines analogies avec les boy scouts, mais s'en distingue par le fait qu'on y reçoit des adultes et qu'on y cultive un idéal économique coopératif et un idéal politique pacifiste. On lutte contre l'industrialisme nivellateur par une saine culture du corps et de l'esprit et contre le militarisme par le double culte de la démocratie et de la Société des Nations.

Peut-être donnerons-nous un jour la traduction des *seven points of the covenant*. On les trouve dans le magazine que vient de lancer le « Kibbo-Kift »: *The Mark*, juin 1922, p. 16 (adresse: 65, Locket road, Wealdstone, 3 s. 6 d. par an). Comme on le verra, il y a beaucoup de similitude entre ce mouvement et celui des Ecoles nouvelles. C'est d'ailleurs sur le terrain de l'une d'elles, Ballinger Grange, que le « Kibbo-Kift » a tenu, à Pentecôte, sa 3me assemblée annuelle.

HOLLANDE

Le 27 mai, a eu lieu à Amersfoort une réunion des adhérents de la Société néerlandaise d'éducation « Pallas Athéné », dont nous avons déjà parlé. La place nous manque pour publier le manifeste lancé à cette occasion et qu'une amie a bien voulu traduire à notre intention. Relevons-y seulement le fait que « la société se constitue comme un corps qui — s'appliquant surtout à réaliser une manière de vivre, de travailler et de penser aussi élevée que possible — se limitera à la tâche de guide spirituel en organisant des conférences, des réunions et des colloques. »

Aucune création d'école n'est prévue, du moins pour le moment.

Nous serions heureux si cette association pouvait se constituer en section néerlandaise de notre « Ligue internationale pour l'Education nouvelle » et publier une revue hollandaise qui fût l'organe de notre mouvement.

TCHÉCO-SLOVAQUIE

L'Institut Jean-Amos Komensky, dont le nom évoque la personnalité du grand esprit universaliste, pacifiste, précurseur de la Société des Nations, de l'Ecole active et de l'Ecole pour le peuple, qui vécut de 1592 à 1670, nous a envoyé des documents montrant l'extension considérable que prend en Tchéco-Slovaquie l'instruction populaire. Sous les auspices de la Croix-Rouge de la Jeunesse, une union intime du self-government, du travail manuel utile et de l'entr'aide nationale et internationale place ce pays au tout premier rang dans la réforme de l'Ecole publique (Adresse: Letenska 5, Prague).

*

Le gouvernement vient de décréter une loi dite « petite » loi scolaire, qui doit servir de transition entre l'ancienne loi et celle qui comprendra toutes les réformes projetées. Elle concerne les écoles élémentaires de tout le pays et y consacre la pratique des travaux manuels pour les garçons, de la gymnastique pour les filles, de la coéducation, etc.

SUISSE

En mai, a eu lieu à Genève une exposition des travaux d'élèves de l'Ecole d'activité manuelle dont nous avons parlé. Grand succès. Cette exposition a été une surprise pour beaucoup de parents et, ajoutons-le, pour beaucoup de pédagogues aussi. Dans la *Tribune de Genève* du 31 mai, M. Pierre BOVET caractérise fort bien la méthode: « M. Gabriel RAUCH n'impose rien; à peine suggère-t-il. Son rôle est de guider et d'aider pour que les élèves parviennent à réaliser ce qu'ils ont conçu eux-mêmes. » — Peu, mais bien; terminer ce que l'on a commencé. Il paraît que ces principes suffisent pour écarter le parasitisme des caprices, le plus grave danger des méthodes dites libres. Rappelons

l'adresse de cette remarquable petite école, initiatrice d'une pédagogie plus saine : 7, rue de l'Arquebuse, Genève.

*

Pour la première fois, croyons-nous, le directeur d'une Ecole nouvelle se trouve élu directeur d'un grand collège officiel. M. Léopold GAUTIER, qui dirigea longtemps l'Ecole nouvelle de Chailly-sur-Lausanne, vient d'être élu directeur du vénérable collège de Genève, fondé par Calvin.

Esprit cultivé, modéré, perspicace, hardi pourtant, sachant distinguer le possible de l'inaccessible, M. L. GAUTIER fera sûrement faire au vieux collège des progrès sérieux. Il procédera *piano ma sano* et les résultats acquis n'en seront que plus solidement établis. Nos très chaleureuses félicitations.

*

Les 1 et 2 juillet, à Lausanne, Congrès de *Pro Corpore*. Y ont pris la parole M. Emmanuel DUVILLARD, le Dr ROLLIER, de Leysin, etc. A l'ordre du jour : les écoles de plein air, les bains de soleil, les places de jeu. On en lira le compte rendu dans la revue *Pro Corpore* (Rédacteur : Dr Ch. JUNOD, Berne). On fit une ovation méritée au sympathique Dr W. FRANCKEN, médecin à Begnins, promoteur de l'école en plein air dans dix villages du district de la Côte.

*

La Société pédagogique de Berne (Secrétariat : M. Fritz SCHWARZ, Erlachstr. 5) a convoqué le 9 juillet à Olten les associations pédagogiques de la Suisse y compris des institutions telles que l'Institut J. J. Rousseau, le Bureau international des Ecoles nouvelles, les directeurs des Ecoles nouvelles suisses, l'Université populaire de Frauenfeld, etc. But : réunir les énergies convergentes, tout en laissant à chacune ses particularités propres et lutter pour la réforme de l'école et de l'éducation, afin de « contribuer à la rénovation spirituelle de notre peuple ».

VIE INTERNATIONALE

Le IIIe Congrès international d'Education morale (Genève, 28 juillet-1er août) s'annonce comme devant présenter un vif intérêt. Il suffit de nommer les hommes comme le général scout R. BADEN-POWELL, le grand pédagogue allemand Fr.-W. FOERSTER, le professeur Fr. DRTINA de Prague, qui y prendront part, pour deviner la haute portée de ce colloque entre hommes de cœur de toutes les nations, le premier de ce genre depuis la guerre.

Beaucoup de membres de notre Ligue y prendront une part active. Citons dans le nombre :

M. Georges BERTIER, Président des Eclaireurs de France et Directeur de l'Ecole des Roches : *Comment former des chefs ? Capitaine et chef de patrouille.*

M. Cloudesley BRERETON, du London County Council, qui parla à notre Congrès de Calais : *Le problème de l'histoire dans les Ecoles secondaires.*

M. Roger COUSINET, inspecteur de l'enseignement primaire à Arcis-sur-Aube : *Les principes du travail historique à l'Ecole primaire.*

Mlle Alice DESCOEUDRES, de Genève, disciple du Dr Decroly : *Comment délivrer l'âme des enfants de la domination de l'argent ?*

Mlle Amélie HAMAÏDE, de Bruxelles : *La solidarité à l'Ecole active.*

M. Hermann TOBLER, directeur de l'Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch en Suisse : *De la communauté scolaire à la communauté sociale.*

M. Pau VILA, Barcelone : *L'internationalisme et le nationalisme dans l'enseignement de l'histoire.*

Parmi les mémoires les plus intéressants pour nous, signalons encore ceux de

Mme E. PIECZYNSKA, de Berne : *L'éducation sociale de l'instinct maternel.*

G. KERSCHENSTEINER, Munich : *L'Autonomie des Ecoliers.*

Angelo PATRI, New-York : *L'Education morale* (charmant tableau de l'Ecole active qu'il rêve).

Paul CUMINAL, Lyon : *La Coopération à l'Ecole.*

Ces travaux sont publiés en deux volumes. Le premier a paru au début de juillet, le second paraîtra juste avant le congrès. Les congressistes (20 fr. suisses, secrétariat : Taconnerie, 5, Genève) reçoivent les deux volumes dès leur parution.

UN APPEL

A tous les amis de l'Education nouvelle, à tous ceux qui rêvent d'une enfance plus équilibrée et plus heureuse, à tous ceux qui veulent contribuer, si peu que ce soit, à l'avènement de l'ère nouvelle que nous préparons, nous recommandons la souscription que nous avons ouverte afin de pouvoir publier le livre admirable de Mlle HUGUENIN sur *L'Ecole de l'Odenwald.* C'est le tableau séduisant et savoureux de la vie dans une des plus belles écoles nouvelles à la campagne. Tableau irréel et pourtant réel : irréel tant il semble beau ; réel, puisque tout ce qui est dit ici, avec une scrupuleuse sincérité, est réalisé. Aucun livre ne saurait faire une propagande plus efficace pour l'Education nouvelle, car il est descriptif et non didactique ; il ne prêche pas, il montre ce qui est — et ce qui pourrait être partout, si l'humanité était plus clairvoyante et si le pédagogue aimait davantage les enfants.

Il nous faut environ mille francs suisses pour imprimer ce livre. Des amis et amies nous ont déjà assuré les deux cinquièmes de cette somme. Qui nous apportera le reste ? Nous nous engageons à consacrer tout le produit net de la vente à rembourser aux prêteurs leurs avances, à moins qu'ils ne désirent consacrer ce bénéfice à d'autres livres qui attendent leur tour.

Adresser les chèques à Ad. Ferrière, Florissant, 45, Genève, ou verser les sommes à son compte de chèque postal suisse II *b* 189, à Vevey.

On peut aussi souscrire, dès maintenant, pour le volume, qui sera envoyé dès parution pour 1 fr. 25 suisses.

*

Livres reçus :

Marguerite BODIN : L'Institutrice (Bibliothèque sociale des métiers, publiée sous la direction de Georges RENARD, professeur d'histoire du travail au Collège de France. Paris, Doin, 1922, 350 p., 10 fr. franç.)

RamônALBI Y MARTI : Los tribunales para niños (Barcelona, 1922).

*

Le manque de place nous oblige à renvoyer la chronique des livres et revues.

Stitz a en Baden Powell — Plank Theorens — Fr. Wilh. Foerster

LES LIVRES DE MARDEN

Déjà répandus à plus de 2 millions d'exemplaires. — Edition Jeheber, Genève, 20, rue du Marché

Par la lecture des Livres de Marden, nous apprenons à nous affranchir de tous les ennemis de notre bonheur, de notre ignorance et de nos défauts ainsi qu'à échapper à l'esclavage du mal. L'auteur nous fait découvrir les forces merveilleuses qui sont en nous et qui nous aident à nous élever au-dessus des soucis, de la crainte, de la tristesse, de tout ce qui nous paralyse et nous affaiblit.

Les Miracles de la Pensée . .	Fr. 5.—	(relié Fr. 8.—)	
La Joie de vivre	» 5.—	(relié » 8.—)	
Les Miracles de l'Amour . .	» 5.—	(relié » 8.—)	
Les Harmonies du Bien. . .	» 5.—	(relié » 8.—)	
L'Influence de l'optimisme sur la santé physique et morale	Fr. 2.50	(relié Fr. 4.—)	
L'Attitude victorieuse . . .	» 5.—	(relié » 8.—)	
Le Corps et l'Esprit	» 3.50	(relié » 5.—)	

A LA MONTAGNE

FOYER POUR JEUNES GARÇONS

ARVEYES près VILLARS

ALTITUDE : 1240 m.

SELON LES PRINCIPES DES ÉCOLES NOUVELLES

M. & Mme GASTON CLERC

ÉCOLE DE L'ILE DE FRANCE

Château de Villebon, par Palaiseau (Seine-et-Oise)

Herbert H. B. HAWKINS, directeur.

Ecole interalliée. — Etudes secondaires. — Gouvernement autonome des élèves. — Ferme-école. — Ecole technique.

MAISON DES ENFANTS

du Domaine de l'Etoile

A NICE (Pessicart) Alpes Maritimes

Aujourd'hui plus que jamais *le temps est précieux* ne perdez pas le vôtre.

"LIT TOUT"

renseigne sur tout ce qui a été publié dans les journaux, revues et publications de toute nature, paraissant en France et à l'étranger. — Ch. DEMOGEOT, directeur, 21, boulevard Montmartre, Paris (2e). — Circulaires explicatives sur demande.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.

Semestre d'hiver : 25 octobre 1921-25 mars 1922.
Semestre d'été : 18 avril 1922-13 juillet 1922.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

"Pour l'Ere Nouvelle" paraît en Janvier, Avril, Juillet et Octobre par fascicules comportant au moins 18 pages de texte.

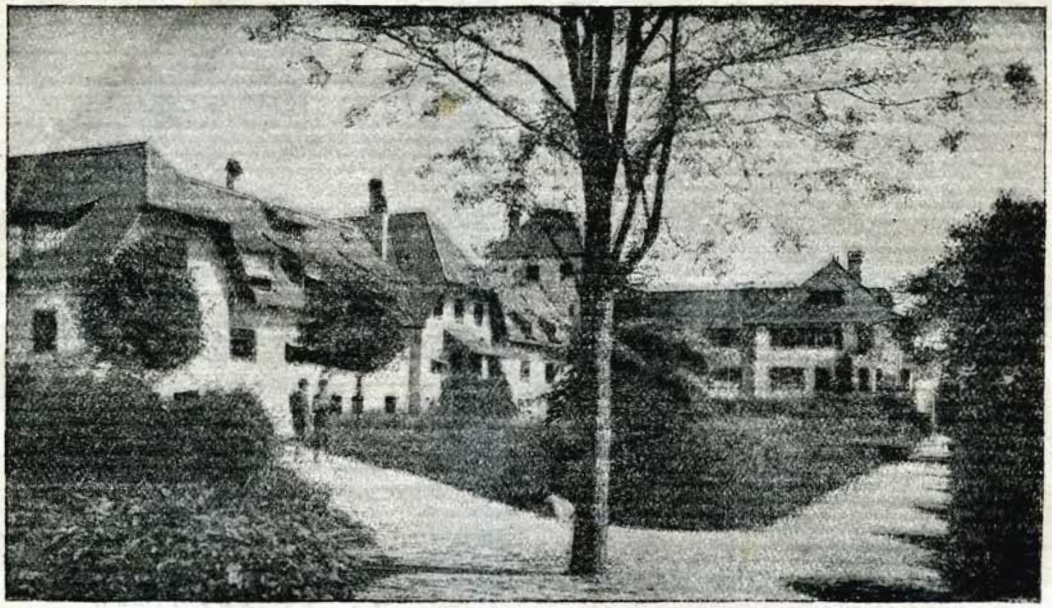
Prière instante aux amis de l'éducation nouvelle de faire connaître autour d'eux notre revue. Nous mettons à leur disposition des exemplaires de notre circulaire et en enverrons aux personnes dont ils voudront bien nous fournir l'adresse. Ceux qui recevront deux ou plusieurs exemplaires de cette circulaire sont priés de les passer à leurs amis et connaissances.

Prière à la presse, en particulier à la presse pédagogique, de vouloir bien annoncer la parution de Pour l'Ere Nouvelle et reproduire si possible nos principes de ralliement et l'exposé des buts que poursuit la "Ligue internationale pour l'Education nouvelle".

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses); par page entière, Fr. 100.— par insertion
Rabais de 20 % pour 4 insertions.

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE



" La Châtaigneraie " sur Coppet, près Genève

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique.

Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc.

Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes ; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc.

La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans.
Sections littéraire, scientifique et commerciale.
Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus illustré, s'adresser aux directeurs

M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE 18 PÉLISSERIE, GENÈVE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE:
EDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR & A. S. NEILL, 11, Tavistock Square, Londres.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue.

Dr O. DECROLY et R. BUYSE : *Le Rêve entrevu : Une journée à « Park School »* (U. S A.).

Aux Etats-Unis, aperçu du mouvement en faveur de la rénovation de l'éducation.

H. DEMAN : *La Coéducation des sexes.*

Les Ecoles de Plein Air, Vœux du Ier Congrès International des Ecoles de Plein Air de Paris.

Le IIIme Congrès International d'Education morale de Genève.

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

"Pour l'Ere Nouvelle" est la revue des pionniers de l'éducation

Ire Année. OCTOBRE 1922 No 4.

Prix de ce numéro : Suisse : Fr. 1,50 —— France et Belgique : Fr. 3.— (port en plus).

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921. ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES. CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Fondé à Genève en 1899, ce bureau international — affilié à l'Union des Associations internationales de Bruxelles et inscrit au Secrétariat de la Société des Nations à la section des Bureaux internationaux — a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Le B. I. des E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Bâle, Azed, 1920, 0 fr. 50 suisses).

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. DES E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 10.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 3.—

L'Education dans la Famille, IIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.25 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : **Les Origines,** tome II : **Principes et applications,** Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. En Suisse, dès parution, les 2 vol., Fr. 11.— En France et en Belgique, les 2 vol., Fr. 20.—.

On consultera aussi avec profit :

A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une Ecole nouvelle en Belgique,** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915, Fr. 3.75.

Elisabeth HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald,** Fr. 2.—.

(En souscription à l'administration de *Pour l'Ere nouvelle*, Fr. 1.25 suisse et Fr. 2.50 français et belges jusqu'à nouvel avis). La souscription pour permettre la publication de ce livre reste ouverte.

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

Ire Année. — No 4. Octobre 1922.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Organe anglais de la Ligue : The New Era, publié dès 1920 par Mrs Beatrice Ensor et M. A. S. Neill (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION) DE GENÈVE

Organe allemand de la Ligue, publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten : Das werdende Zeitalter (Berlin, W. 8, Behrenstr. 26 a.)

Abonnements : Pour la Suisse, 6 fr. suisses par an. — Abonnements postaux : 20 centimes en plus.
Pour la France et la Belgique, 12 fr. français ou belges.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60). — 3 fr. français ou belges (franco 3 fr. 20).

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : Agence Centrale de Librairie et d'Edition, 26, Rue St-Dominique, Paris, VIIe.
» » » M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon No 101.31.

Pour la Belgique : Agence Dechenne, 20, Rue du Persil, Bruxelles.

Notre Ligue

Beaucoup de membres de notre Ligue internationale pour l'Education nouvelle se sont rencontrés à Genève, du 28 juillet au 1er août, à l'occasion du IIIe Congrès international d'Education morale. Notre amie, Mlle Dr Elisabeth ROTTEN, de Berlin, rédactrice de *Das werdende Zeitalter*, a présidé l'une des séances de ce congrès. Mlle A. HAMAÏDE, MM. G. BERTIER, R. COUSINET, Gino FERRETTI, H. TOBLER, Pau VILA, y ont présenté des travaux. La plupart des directeurs et directrices d'Ecoles nouvelles à la campagne, en Suisse, étaient présents : Mlle L. HEMMERLIN (Chiètres sur Bex), Miss E. THOMAS (Gland), MM. L. VUILLEUMIER (Chailly sur Lausanne), H. TOBLER (Hof Oberkirch), E. SCHWARZ-BUYS (La Châtaigneraie). On peut affirmer que ce congrès fut un beau succès pour les idées fondamentales que notre Ligue travaille à répandre : faire triompher la suprématie de l'esprit sur les mobiles égoïstes, mercantilistes et matérialistes : conserver et accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle; l'amener à une discipline individuelle et collective autonome qui le conduise à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui (lire, à ce sujet, le très remarquable mémoire de M. G. KERSCHENSTEINER sur *L'autonomie des écoliers*) ; préparer, chez l'enfant, le futur citoyen de sa nation et de l'humanité, en partant de l'esprit familial harmonieux pour aboutir à l'esprit international : constatation d'une solidarité de fait qui lie tous les hommes et toutes les nations, effort de comprendre les autres et de contribuer à l'unité dynamique dans la diversité statique de l'humanité.

Mais surtout, le IIIe Congrès international d'Education morale à travaillé dans le même sens que notre Ligue sur deux points, dans ses moyens et dans son but.

Dans ses moyens : pas de théories en l'air ; partir des faits pour aboutir à des faits. « L'heure actuelle est trop grave, écrivions-nous dès janvier 1922 aux auteurs futurs des rapports et mémoires, pour que notre Congrès se contente d'être une manifestation oratoire. En présence de l'incertitude et du désarroi des esprits, surtout en matière morale, tout le monde éprouve le besoin d'une orientation plus ferme de la vie toute entière, mais beaucoup regardent d'un œil sceptique les théories, les discours et les congrès. Faisons en sorte que de notre congrès on puisse dire qu'il apporte non pas des mots, mais des actes. Il faut pour cela que nos travaux aient, autant que possible, une base expérimentale sérieuse et visent un but constructif et pratique. Ainsi nous rapprocherons les uns des autres les hommes de cœur et

d'action. Et peut-être réussirons-nous à secouer l'apathie de quelques-uns, à faire toucher du doigt les responsabilités de chacun et à établir entre les hommes et les nations un plan de travail en matière d'éducation morale. »

Dans son but : on n'enseigne pas la morale par des mots, mais par des actes. Ni l'esprit de solidarité, ni l'esprit d'entr'aide ne seront acquis et conquis par l'enfant, ne deviendront chair de sa chair et sang de son sang, si l'on s'adresse à sa seule intelligence ou à son seul sentiment. L'intellect n'est qu'un outil inutile, l'enthousiasme n'est qu'un feu de paille laissant un peu de cendre stérile après soi, si l'action ne s'y ajoute pas : l'action, l'Ecole active, la pratique de la solidarité dès l'enfance, dès la famille, sans doute, mais aussi dès l'école, à l'école et par l'école. « La moralité ne s'apprend pas par des règlements, des lois et des ordonnances, dit excellemment M. Angelo Patri, dans le rapport admirable, tout de charme, de finesse et d'exquise spiritualité qu'il a envoyé à ce congrès. Elle s'apprend par le contact direct et sain avec des vérités immuables et des êtres vivants. La vraie école, l'école d'où sortiront des êtres à même de discerner les valeurs morales et de conformer leur vie à des principes moraux, c'est l'école qui permettra à l'enfant de faire son propre salut. Il le fera en s'aidant de ses mains, de sa langue, de ses sens et prouvera qu'il est dans le vrai chemin en servant les autres. Ce but ne sera pas atteint par des mots. Le monde est saturé de mots. »

Que plus de cinq cents personnes, parmi l'élite des éducateurs du monde entier, aient applaudi avec conviction des paroles comme celles-là, n'est pas seulement un succès pour l'Education nouvelle : c'est un encouragement à persévérer, *per fas et nefas*, à lutter, parce qu'on sait que la lutte a pour enjeu le bonheur et la santé morale de l'humanité, à avoir confiance malgré tout, à garder vive la foi en la perfectibilité de l'homme. Au moment où j'écris ces lignes, je reçois, du fond de la Bolivie, ces mots d'un membre de notre ligue, M. Adhémar Gehain : « Malgré les difficultés de toutes sortes, je conserve intact mon optimisme et j'ai foi dans les résultats de mes efforts. Je crois que les éducateurs qui sont dépourvus de cette foi doivent renoncer à la carrière. »

*

Lentement, mais sûrement, notre Ligue étend ses ramifications sur toute l'Europe et sur les autres continents. Peu à peu, chaque groupe ethnique aura une revue en sa langue, affiliée à notre Ligue et travaillant pour les mêmes buts. Nous avons dit déjà que M. D. Katzaroff, Dr et Professeur à l'Université de Sofia, représentait notre Ligue en Bulgarie. Dès septembre, il fait paraître une revue : « L'Education libre » qui paraîtra tous les mois, sauf juillet et août. Prix d'abonnement : 50 leva, ce qui équivaut à 1 fr. 50 suisse environ. « Elle sera, nous écrit M. D. Katzaroff, un pionnier fidèle des principes de votre Ligue et des principes de l'Ecole nouvelle en général. » En outre, le savant pédagogue bulgare nous promet une étude sur la « Semaine de travail obligatoire dans les Ecoles publiques » de son pays. Il y a là une expérience intéressante de « service social » de la jeunesse qu'il importe de suivre de près.

Tous nos vœux accompagnent le nouveau groupe bulgare de travailleurs au service de la rénovation spirituelle de l'enfance.

LA RÉDACTION.

Le Rêve entrevu

Une journée à "Park School" (Buffalo, Etats-Unis)

Chez le Professeur John Dewey.

Dans le petit bureau de la Colombia University, encombré de livres de tous les temps et de tous les pays, où le plus grand philosophe d'Amérique nous avait si aimablement reçus, nous discutions des méthodes d'éducation. Le maître, dont les yeux rieurs brillaient d'une fine ironie, s'interposa avec douceur et dit très simplement : « Il n'y a qu'une méthode : celle de la vie ! Allez à Park School. Peut-être que vous l'y trouverez ! »

Et nous y sommes allés, sans parti pris, en toute simplicité, comme il sied lorsqu'on cherche avant tout la vérité.

L'arrivée.

Ce fut par un matin glorieux. La terre encore lourde de sommeil s'étirait dans la brume mauve de sa respiration. Les arbres, vivifiés par les sèves printanières, frissonnaient d'aise de se sentir si jeunes et, dans l'air parfumé, les oiseaux annonçaient le gai réveil d'un jour superbe.

L'auto stoppa devant le perron d'une spacieuse maison, construite en bois sombre et que la vigne vierge assaille de toutes parts. Oh ! l'accueillante maison — car c'est bien la « Maison » des élèves ! — Comme elle est séduisante, avec ses lambris sculptés, sa décoration artistique, ses vastes foyers ouverts, ses meubles confortables et simples. Et comme il doit faire bon vivre ici ! Contre la porte d'entrée, à l'intérieur, nos yeux tombent sur le texte de « Freedom », l'enthousiaste et belle poésie de Rabindranath Tagore. Ce poème, ici, est un programme, n'est-il pas vrai ? Car, si « la Vérité s'arrête à l'intelligence, le Beau, lui, pénètre jusqu'au cœur ! »

La directrice, Miss Mary Lewis, jeune encore sous ses beaux cheveux gris, nous reçoit avec un fin sourire et, sans façon, nous souhaite la bienvenue à Park School, tandis que, par tous les chemins — comme des oiseaux qui rentrent au nid — de gais « babies », de fraîches jeunes filles et des garçons alertes viennent reprendre la besogne aimée de chaque jour.

Dans l'enclos fleuri !

La journée scolaire commence par une promenade par les allées ensoleillées du grand jardin où les fleurs embaument, où les oiseaux jacassent, où les abeilles déjà butinent. Sur leurs commodes paillassons multicolores, les petits se sont paisiblement assis en rond, autour des arbres. Et voici qu'à la cantonnade, le chœur des grandes, chanté à bouches fermées, monte avec des douceurs d'orgues dans l'air frais du matin. Puis, doucement, au pas cadencé d'une procession, le groupe d'adolescentes s'approche et vient s'arrêter au milieu de l'enclos, sous l'arc des glycines, entre deux lilas blancs. Et là, la chanson grave et largement rythmée s'envole soudain vers le ciel pur comme une ardente prière. C'est la vie qui chante sur l'autel de la nature ! Quelque chose d'éminemment religieux flotte sur ce jardin. Les petits, silencieux, recueillis, écoutent ardemment l'harmonie des voix humaines mêlées aux trilles des oiseaux et aux senteurs de l'air. A chaque caresse de la brise, il neige des pétales sous les pommiers en fleurs !

Dans un coin, le cercle des mamans — car ici la famille est très près de l'école — admire avec attendrissement cette gracieuse pastorale que leurs chers enfants ont l'inestimable bonheur de vivre. Après quelques mots maternels de la directrice, une élève s'avance sur la pelouse et dit un poème à la Nature ; puis c'est le tour d'une toute petite, d'une classe entière et enfin la récitation collective d'un morceau par toute l'école. Les chants alternent avec la diction.

Quand la fin des exercices est arrivée, une grande fillette blonde s'avance et, d'un geste large, à la romaine, elle donne à chaque classe le signal du départ. Au rythme d'une course sautillée, en bon ordre, les divers groupes quittent l'enclos fleuri pour le travail joyeux. Vraiment, devant une telle scène, qui pourrait nier que le plus grand bienfait que l'on puisse faire à l'enfant — cette merveilleuse fleur de vie — soit de lui permettre ainsi d'éclore librement au sein de la nature ? Qui niera que l'éducation ne consiste en définitive à organiser un milieu naturel qui doit faciliter à l'élève la réalisation — à son image — de sa personnalité vraie ? Quelle révélation pour un cœur humain encore tout neuf que la magie féérique du Renouveau ! Rêver sous la rose floraison d'un pommier, où bourdonnent des abeilles ivres d'un miel généreux ; épier les confidences amoureuses des oiseaux sous la tendre verdure des halliers ; prendre dans la fraîcheur de l'herbe, dans l'arôme des fleurs, dans la chanson du ruisseau, la totale intuition des forces vives de la nature ; mieux, sentir dans sa propre chair le divin recommencement de la vie qui passe, mais qui dure. Comme cela — n'est-il pas vrai ? — doit aider un être pensant à se mieux connaître lui-même et, partant, à mieux connaître les autres ! Comme ces fortes impressions doivent lui donner le respect sacré de tout ce qui palpite sous le soleil ; de tout ce qui, depuis l'amibe, naît, croît et meurt ! Et comme cet amour de la Vie doit lui donner, par surcroît, le sens réel de la valeur de l'existence, avec le souci d'une moralité plus haute et plus large !

Chez les « tout petits ».

Vers la gauche du bâtiment principal, dans un joli cottage assis dans l'herbe grasse — « Park School » est composée d'une série de pavillons séparés — nous trouvons la chambre commune des bambins. Les petites chaises sont rangées autour des tables ou près de la grande cheminée moyenâgeuse où il doit faire bon écouter des histoires, les après-midi d'hiver. Mobilier, peinture, décoration, tout est de très bon goût. On sent qu'une

âme d'artiste a présidé à cette installation si simple. Toutes les fenêtres sont largement ouvertes et ceci a lieu en tout temps ; car un des principes de l'école, c'est la nécessité du plein-air. Naturellement, cette question ne constitue pas l'essentiel de la réforme poursuivie par les Ecoles nouvelles. Ce sont surtout les programmes que l'on y a aérés ! Le plein-air n'est, somme toute, qu'une condition hygiénique indispensable, en même temps, du reste, qu'une économie d'argent. « C'est que, remarque malicieusement Miss Lewis, cela coûte fort cher d'empêcher l'air d'entrer dans les somptueuses écoles publiques et surtout de l'y ramener ensuite par un système compliqué de ventilation artificielle. » Tout le monde admet ce que disait tout récemment le Président Harding, à savoir « qu'un peuple qui dépense largement pour l'éducation de ses enfants est un peuple sage, qui marche sûrement dans la voie du progrès ». Mais encore faut-il savoir bien employer les deniers publics. N'est-il pas préférable de dépenser cet argent pour améliorer l'essentiel de l'instruction et de l'éducation, plutôt que pour favoriser les fantaisistes combinaisons des constructeurs de bancs « scientifiques » ou pour procéder à de superbes aménagements de portes vitrées et d'armoires hermétiques dont l'entretien nécessitera en plus le parasitisme onéreux de toute une domesticité ?

Il est temps de le reconnaître, nous avons vraiment trop « institutionalisé » l'éducation ; le moment est venu d'essayer de la « vitaliser ». Dans ce but, une chose urgente s'impose dans le système administratif de nos écoles publiques : c'est la répartition logique des dépenses. Que l'on fasse des économies sur le *matériel* au profit du *spirituel* ; que l'on diminue les dépenses somptuaires, qui « épatent le bourgeois », en vue d'améliorer les conditions éducatives du milieu ; que l'on place les écoles à la campagne avec plus d'espace, plus d'air, plus de lumière ; que l'on sacrifie le luxe qui ruine, au nécessaire qui ne coûte rien ; que l'on remplace les dispendieux matériels didactiques « pour expositions » par les infinies ressources de la nature, et que l'on se contente de bâtiments simples, mais coquets, nombreux et pratiques.

Mais revenons à nos enfants ! Il est vrai qu'ils n'étaient pas dans la salle, car ici, la nuageuse symbolique de Frœbel est devenue une réalité vécue. La maison est vide. Les enfants sont au jardin. Ce n'est pas un « Kindergarten » entre quatre murs. Ce sont « les enfants dans le jardin » !

Dans l'atelier, car le travail manuel commence dès l'entrée à l'école, deux garçonnets enfilent leur costume de travail et une mignonne blondinette de 4 ans fait consciencieusement la lessive du trousseau de sa poupée. Les autres, par groupes de deux ou trois, sont occupés à peindre les maisonnettes du village qu'ils ont eux-mêmes construit. Chaque baraque représente une partie de l'habitation moderne et possède un mobilier complet. Là, c'est la cuisine, ici le salon ; voici la salle à manger et voici la chambre à coucher où, près du lit de cuivre, une charmante petite maman veille sa poupée malade — *my baby is sick !* — en attendant la nurse qui doit venir donner le bain avant la visite du docteur. Un détail, bien couleur locale : comme le docteur tarde à venir, la petite, impatientée, saisit un minuscule téléphone, qui se trouve sur la table de nuit, sonne vigoureusement et se met à causer avec le médecin Tant-pis ! Un quart d'heure plus tard, nous la retrouverons couchée à plat ventre dans le « coin du sable » où elle fera consciencieusement des « pâtés ».

Nous quittons le village, tandis que déjà les teintes claires des couleurs fondamentales permettent de distinguer nettement chaque maisonnette.

Comme on le voit, à « Park School » on est aussi loin de la conception géométrique de Frœbel que de la systématisation psychophysiologique de la Doctoresse Montessori. Les enfants, ici, *vivent* dans la liberté, le travail et la joie... et c'est tout ! N'est-ce pas assez pour cet âge charmant ? Peut-être... mais après ? Eh bien, continuons.

Par les chemins de la Cité scolaire.

Près d'un autre pavillon, les enfants, groupés en rond par groupes de huit, déchiffrent un texte de lecture dans un de ces agréables livres illustrés dont les Anglo-Saxons ont le secret. C'est le premier degré de nos écoles primaires. Les élèves s'enseignent eux-mêmes, s'entraînent autant que possible ; quand la chose est trop difficile, la maîtresse est là. Ainsi, une petite fille vient spontanément demander le sens d'un mot nouveau. Le mobile qui les pousse est en eux ; c'est l'intérêt que la maîtresse a adroitement excité à propos de l'histoire ébauchée par les belles vignettes du livre. Le sens est derrière le noir grimoire des lettres, et c'est le sens qu'il importe de découvrir afin de goûter le délicat plaisir de comprendre.

Des chants viennent de fuser là-bas, vers l'étang. Nous y courons. Douze gosses, garçons et filles, s'étirent sur l'herbe fraîche. Le piano — sous un auvent — prélude, et voilà l'essaim joyeux qui s'ébranle en rondes

rythmiques sur la plate-forme d'un théâtre en plein-air ; puis, la danse folle s'apaise en mouvements alanguis de pavane et doucement finit en marche lente et grave. Les nerfs sont calmés !

La visite continue de pavillons en pavillons. Une troisième année prend sa leçon de français sur la terrasse. Dans une coquette cuisine, des fillettes de sixième année préparent le cacao pour le lunch de 10 h. Ce n'est pas une cuisine pour faire des « dînettes », c'est un véritable petit laboratoire d'économie domestique, dans lequel les jeunes filles s'initient pratiquement à leurs devoirs de futures ménagères en faisant la cuisine de l'Ecole. A en juger par le dîner qu'elles nous ont si aimablement servi, nous devons déclarer qu'elles sont capables de faire de bonne soupe et que l'on peut faire « bonne chère » même en Amérique !

Dans un coin du jardin, des garçons de cinquième année — dirigés par une institutrice — construisent une estrade pour le jeu de base-ball. On mesure, on dessine, on scie, on assemble, on cloue. En troisième année,— groupe de 28 élèves qui sera bientôt dédoublé — c'est la leçon de géographie sur la vie et les mœurs des Peaux-Rouges — on se documente dans la classe, puis tout le monde s'enfuit, qui par la porte, qui par les fenêtres, vers deux wigwams bigarrés, dressés, hier, dans le verger voisin.

Avant de quitter la salle, nous examinons la collection des documents réunis avec l'active collaboration des enfants : gravures, objets d'habillement, outils, instruments de musique, poterie, etc., se rapportant à la vie primitive des Indiens. Rien ne manque.

Nous traversons le vaste potager que les enfants cultivent et, après avoir jeté un trop rapide coup d'œil à la ferme où sont réunis tous les éléments d'un milieu rural type, nous repassons en première année, où les enfants prennent une leçon de lecture.

Le texte, fort court, exprime simplement ce que les petits ont fait ce matin : « WE ARE *planting vines for* THE *whole school* ». La phrase est d'abord obtenue par une adroite conversation; elle est d'abord écrite au tableau noir par la maîtresse, elle est lue par plusieurs élèves, puis par toute la classe. Les mots soulignés sont alors effacés et les enfants copient le texte avec de gros crayons. Les résultats — orthographe et écriture — sont fort satisfaisants. Ces enfants ont commencé à apprendre à lire en décembre et, par une méthode « globale », semblable à celle innovée à Bruxelles, à l'Institut libre de la rue de l'Hermitage, ils lisent très rapidement, en consacrant à l'apprentissage de cette technique abstraite beaucoup moins de temps que par l'ancien système. Ainsi, pour l'écriture, on se contente de dix minutes d'exercice systématique par jour. Quoi d'étonnant, du reste, à ce succès. La méthode employée n'est-elle pas la plus vivante, la plus « amusante », parce que la plus *naturelle ?* N'est-ce pas la vraie méthode pour communiquer aux enfants l'ingénieux symbolisme que les adultes emploient pour exprimer leurs pensées par écrit : d'abord observer, faire et comprendre, faire dire, exprimer par le langage et, enfin, lire l'expression écrite de ce langage et la reproduire à son tour ?

Au surplus, on a prévu les difficultés qui peuvent surgir à propos de cas spéciaux. Une maîtresse consacre tout son temps à enseigner, en leçons particulières, les enfants retardés, et on arrive ainsi à combler assez rapidement les lacunes de leur instruction. Mais, ce qui est plus remarquable et qui prouve la souplesse de l'organisation de « Park School », c'est que cette institutrice spécialiste s'occupe également des mieux-doués en vue de développer prudemment leurs aptitudes particulières.

En passant, nous faisons une courte visite au Studio. Qu'on n'aille pas s'imaginer un endroit prétentieux au luxe superflu, pas plus que la froide géométrie d'une salle d'académie. C'est une ancienne écurie, transformée en un très agréable milieu artiste, un peu bohême même ! Les élèves — des jeunes filles — y étudient l'art délicat du dessin en copiant la nature, en s'inspirant des chefs-d'œuvres. Elles sont occupées pour le moment à ébaucher des projets d'illustration pour les « Romanesques » de Rostand. On y fait aussi l'histoire du costume et un peu de gravure sur linoléum en imitant des bois gravés. En deuxième année, c'est l'heure du travail libre. Entendez par là : nécessité du travail, mais choix de l'occupation. Les enfants œuvrent le bois pour en faire des jouets, « bricolent » à leur guise des objets hors d'usage, font du dessin spontané, de la peinture ou du modelage. Quelques petites filles costument leurs poupées.

Allons dans le verger retrouver nos petits amis de troisième année. Nous tombons en plein camp indien ! Autour d'authentiques wigwams, de vrais Peaux-Rouges en costumes de toile brune, culottes de cuir, colliers de perles multicolores, couronnes de plumes bariolées, souples mocassins, vaquent à de multiples occupations. Les hommes font des flèches, tirent à l'arc, jettent le lasso, tannent du cuir, fabriquent des poteries ; les femmes habillent leurs poupées qu'elles portent ensuite sur le dos, enfilent des perles,

tressent des panniers, teignent des plumes, tissent de la toile... et tous revivent dans la santé et dans la joie les émotions latentes de la race.

A l'autre extrémité de la prairie, les grands — ils sont six, qui vivent en république — emploient leur *free time* à construire une baraque où ils comptent débiter les fameuses « *Esquimo Pies* », qui ont valu à leur inventeur plusieurs millions de dollars! Ne perdons pas de vue que nous sommes au pays des « Business » ! Voici leur élégante combinaison : ils achèteront des tartes pour six « cents » dans le commerce local et ils les revendront dix « cents », d'où bénéfice probable de trois dollars par jour, l'Ecole comptant 224 élèves. Ce n'est pas plus difficile que cela! Le gain sera versé à la caisse de l'Ecole pour aider à la construction de la future *High School*. « Les affaires sont les affaires ! » n'est-il pas vrai ?

Près du poulailler, des enfants discutent. C'est que, dans le quatrième groupe, qui compte 24 élèves, l'intérêt collectif est localisé sur l'élevage des poulets. Tout l'enseignement gravite autour de ce centre : plan de l'installation, construction et entretien du poulailler, notions d'aviculture, achat et mesurage des graines, évolution de l'œuf, vente des produits, rendement de l'affaire, etc. Comme on le voit, c'est une application de la méthode active des centres d'intérêt.

A la table de famille.

A une heure, tout le monde : directrice, visiteurs, maîtresses et élèves se trouvent réunis dans une vaste salle à manger où les tables, rondes ou rectangulaires, groupent une dizaine de dîneurs. Nos noms sont préparés sur nos serviettes. Après une courte invocation chantée, l'on se met à table et le frugal repas commence, servi par les élèves de semaine. De temps à autre, il est interrompu par quelque vieille chanson anglaise que tout le monde fredonne en sourdine. Au dessert, le groupe désigne spontanément celles des jeunes filles qui tiendront le piano. La docilité et la modestie des élues constituent un bel exemple de morale sociale.

« Ainsi parla le Pédagogue... »

Nous profitons de ce moment pour faire part à Miss Lewis de nos impressions. Sans conteste, elles sont des plus favorables : le milieu est parfait, le personnel enthousiaste et averti, la santé physique et morale des enfants excellente, la méthode générale indiscutable... « Mais, — car, il y a un « Mais » que le pédagogue grincheux, qui sommeille dans notre subconscient à tous, nous souffle traîtreusement à l'oreille — ne perd-on pas trop de temps ?

— Certainement, nous perdons du temps, comme le veut Rousseau,... pour en gagner ! Vous pensez bien que l'Amérique est trop pratique pour gaspiller cette précieuse valeur!

— Et quels résultats obtenez-vous pour les branches purement scolaires : lecture, écriture et surtout arithmétique ?

— Dans les trois R, je crois nos résultats satisfaisants, répond la directrice. L'application des tests de rendement — tests pédagogiques, comme vous dites, — a donné pour toutes les épreuves des chiffres nettement supérieurs à ceux fournis par les élèves de même âge qui fréquentent les écoles publiques. Sur douze enfants de Park School, que nous avons été forcés d'envoyer finir leurs études dans le septième degré d'une autre école privée à enseignement classique — car notre institution n'est pas encore complète — il y en a *dix* qui ont immédiatement pris la tête de la classe et qui conservent leur avance. Au surplus, n'allez pas nous faire plus révolutionnaires que nous le sommes. Nous reconnaissons qu'en l'état actuel des choses, les branches formelles conservent une particulière importance dans l'adaptation parfaite d'un homme à la vie professionnelle et sociale ; aussi, nous préoccupons-nous de cette question comme les gens d'école. Néanmoins, nous nous gardons de lui sacrifier l'éducation tout entière comme, jusqu'ici, on le fait un peu partout. »

Et, en manière de conclusion, en femme d'action, Miss Lewis nous proposa une visite impromptue en quatrième B, à l'effet de nous donner une démonstration pratique de l'acquis mathématique des enfants. C'est elle qui mène la classe. Exercices de soustraction : 612 — 148 ; 2916 — 827 ; 3168 — 294 ; 2000 — 798 ; 161.392 — 8883. Exercices sur les fractions : Quel est le $^1/_3$ de 12 œufs ; les $^3/_4$, le $^5/_8$ de 16 poulets, etc., — $^3/_8 + ^1/_8 - ^1/_2$; $2\,^1/_4 - ^7/_8$. Problèmes courants : J'ai $3\,^1/_2$ livres de chocolat, j'en donne $^3/_8$, combien m'en reste-t-il ? etc.

Les élèves sont très éveillés, ils travaillent tous. A tour de rôle, ils vont dire la réponse à l'oreille de la directrice ; puis un élève va faire le travail écrit au tableau. En fait, c'est une bonne classe du degré moyen.

En sixième année, nous assistons à une leçon d'histoire nationale. Objet : Grant chez William Penn. Le sujet est mis en discussion sous l'habile direction de l'institutrice. Les élèves, avec l'aide de leurs « *text-books* » admirablement illustrés, répondent aux questions

soulevées. Un garçon, au tableau noir, élabore, avec le concours de toute la classe, le résumé suivant :

Grant to William Penn.
I. — *Granting the Charter.*
II. — *Coming of the settlers (Philadelphia).*
III. — *The « Great Law ».*
IV. — *Penn's Treaty.*
V. — *Boundary dispute.*

Puis les élèves se groupent dans les coins de la salle pour combiner des scènes, mimant les divers points du tableau synoptique. Les enfants s'expriment facilement, en toute liberté et se corrigent eux-mêmes. L'institutrice a le rôle qui convient dans une pédagogie naturelle ; elle est la conseillère discrète, l'organisatrice intelligente du milieu qui doit favoriser l'éclosion spontanée de la pensée personnelle des élèves. Elle a su, sans abdiquer, déléguer ses pouvoirs au groupe qu'elle continue néanmoins à diriger.

Ici, qu'il nous soit permis de faire à Miss Lewis une modeste suggestion. Il paraît qu'en Amérique cela peut se faire sans indiscrétion. Il est de tradition dans les Ecoles nouvelles d'Europe de se choisir une devise qui implique tout un programme. Nous n'avons pas pris la sage précaution de lui demander si Park School avait la sienne. Si, par hasard, elle n'en avait pas encore, nous croyons en avoir trouvé une excellente dans le texte de la leçon d'histoire qu'employaient les élèves ; la voici : « La liberté sans l'obéissance, c'est l'anarchie et l'obéissance sans la liberté, c'est l'esclavage ».

En guise de conclusion.

Faut-il ajouter que nous étions convaincus ? Oui, le nœud du problème pédagogique est là ; c'est une question de milieu. Or, depuis Rousseau, il n'est plus permis d'ignorer que seule la nature est vraiment éducative. D'autre part, John Dewey nous a enseigné que l'école ne devait plus être un milieu artificiel, organisé en vue de préparer les mineurs à la vie des adultes, mais qu'elle devait faire partie de la vie elle-même, puisque nos enfants y passent l'âge d'or de leur existence. Quand on a admis ces principes, la plupart des difficultés des éducations ordinaires se résolvent d'elles-mêmes. La discipline, par exemple, en tant que système, n'a plus de raison d'être. Les enfants se disciplinent d'eux-mêmes, à l'instar de ce qui se passe dans une grande famille bien unie. Il y a, du reste, à tenir compte de l'influence souveraine de cette discipline naturelle que procure l'action joyeuse et continue, et surtout de ce sentiment réconfortant que l'on éprouve quand on a sa part de responsabilité dans le maintien du bien-être de tous. Ces enfants, ne l'oublions pas, ont collaboré à la construction, ou en tous cas à l'entretien de chaque partie de l'école : c'est *leur* école. Ils font leurs propres livres, ils peignent leurs meubles, ils ornent leurs classes. Si l'atelier est vraiment le cœur de cette école active, la solidarité sociale en est l'âme.

L'heure du départ, trop tôt, est venue ! Tandis que « Park School » disparaît derrière l'adorable rideau de ses magnoliers blancs et roses, de ses amandiers mauves, de ses poiriers verdâtres, de ses pommiers et de ses cerisiers neigeux, au bord du chemin, avec des grâces de page mutin, un « *blue bird* » nous regarde quitter son pays, le pays du bonheur *possible*, puisque l'enfance au moins y vit heureuse !

Alors une mélancolie nous vient et l'amère pensée que Richepin prête à son « Chemineau » pleure dans nos mémoires :

« Je songe aux blés qui lèvent et qui ne sont pas [nôtres
Et dont les épis mûrs font du pain pour les [autres ».

Dr Ov. Decroly,
Reymond Buyse.

Mai 1922.

Aux Etats-Unis

Aperçu du mouvement en faveur de la rénovation de l'éducation

Les Etats-Unis comptent plusieurs bureaux ou associations qui consacrent leurs efforts à la rénovation de l'éducation.

Citons dans le nombre :

1. La *Progressive Education Association* dont nous allons reproduire le manifeste ;
2. Le *Bureau of Educational experiments* (16 West 8 th Street, New-York City) dont Mme Lucy Sprague Mitchell est la présidente et M. Jean Lee Hunt le secrétaire. C'est ce bureau qui publie l'admirable série de Bulletins dont j'ai donné les titres page 400 du tome II de *L'Ecole active* (Neuchâtel, Forum, 1922). Rappelons simplement les Nos III à V

intitulés : *Experimental Schools* qui sont remplis de suggestions captivantes. (La revue *L'Education* de Paris en a donné un bon résumé dans le numéro de septembre-décembre 1919 (pp. 265 à 268).)

3. Le *Bureau of educational service* du *Teachers College* à l'Université de Columbia de New-York, possède aussi des documents de première main sur les *modern and experimental Schools,* les *country day Schools,* etc. Le directeur de la *School of education* de cette même université, M. Paul Monroe, m'a fourni une liste d'écoles en majorité citadines, où l'on expérimente avec méthode selon les voies nouvelles. Mentionnons en particulier :

Edgewood School, Greenwich (Conn.). — Mrs Marietta H. Johnson, Director.

Elementary School, University of Missouri, Columbia (Mo.). — J. L. Merriam, Director.

Ethical Culture School, New-York City. — Dr Franklin C. Lewis, superintendent.

Francis Parker School, Chicago. — Flora J. Cooke, Principal.

Lincoln School, 646 Park Ave, N. Y. C. — Otis W. Cadwell, Director.

Play School of University of California, Berkeley, (Cal.). — Mr. and Mrs. Clark Hetherington, Principals.

Scarborough School, Scarborough, N. Y. — Mr Wilfred Aiken, Director.

University Elementary and High Schools, University of Chicago.

4. *Institute of International Education* (419 West. 117 th. Street, New-York) dont le directeur est M. Stephen P. Duggan ; institution qui se préoccupe aussi très particulièrement du progrès en matière d'éducation.

5. Enfin je signale le bureau privé de M. Porter E. Sargent, publiciste, (14 Beacon Street, Boston), qui publie les *Sargent's Handbooks: American private schools, an annual Critical Survey of education in America* (advice to parents, educational service bureau, aid to schools).

Parmi ces différentes activités, celle qui paraît se rapprocher le plus de notre « Ligue internationale pour l'Education nouvelle » est la première mentionnée. Nous donnons ici un aperçu résumé de son manifeste ; nous le ferons suivre d'un aperçu de quelques Ecoles américaines dont les principes se rapprochent le plus de ceux de nos Ecoles nouvelles d'Europe et nous terminerons cet exposé documentaire par une lettre de M. Jean Lee Hunt sur le livre de Miss Gertrude Hartmann : *The child and his School.*

(La Rédaction).

ASSOCIATION POUR LE PROGRÈS DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

(Association for the advancement of progressive education)

Lien entre toutes les personnes qu'intéresse l'éducation

BUTS

1. Agir comme centre d'échanges.
2. Conseiller les parents, les aider à résoudre les problèmes d'éducation.
3. Encourager la formation d'institutions adhérant au principes et aux méthodes de l'éducation progressive.
4. Prêter une aide suivie à ceux qui organisent ou développent des écoles progressives.
5. Orienter l'éducation publique dans la voie du progrès incitant les citoyens à s'y intéresser.
6. Propager les principes de l'éducation progressive au moyen de :

a. Séances.

b. Articles de journaux et de revues.

c. Publication périodique servant d'organe officiel à l'association et distribuée à tous les membres.

Président honoraire : Dr Charles W. Eliot.
Secrétaire exécutif : M. Stanwood Cobb.
Trésorier : M. J. C. Robertson.
Siège de l'association : Washington, D. C.

ORGANISATION DE L'ASSOCIATION

En premier lieu elle réunit les parents et toutes les personnes qui s'intéressent à l'éducation, en raison de l'influence que celle-ci exerce sur le milieu et la nation. Bien que la majorité de ses membres ne soient pas des éducateurs professionnels, les instituteurs peuvent en faire partie.

L'association aura son champ d'activité distinct, entre celles qui s'occupent d'éducation professionnelle et celles qui se vouent à l'étude scientifique de l'enfant, aidant celles-là à travailler dans de meilleures conditions. A l'encontre des organisations plus spécialement psychologiques, elle étudie surtout les grands problèmes où sont en jeu la famille et la communauté.

L'association espère aider les parents :

1° à reconnaître ce qui a fait ses preuves en matière d'éducation nouvelle ;

2° à se rendre compte si les enfants de leur communauté reçoivent l'éducation à laquelle ils ont droit ;

3° à devenir, grâce à une forte organisation, une puissance qui soit à même d'influencer en bien le choix des méthodes d'éducation aussi bien sur le terrain local que sur le ter-

rain national. On agira sur les conditions locales par des sections locales de vingt-cinq membres ou plus, faisant partie de l'Association générale.

Des rapports imprimés tiendront les membres au courant des travaux de leur association. Dès que le nombre des membres sera suffisant, on espère pouvoir les remplacer par une revue.

POURQUOI EST-IL DE VOTRE DEVOIR DE VOUS JOINDRE A NOUS ?

1° Parce que le travail entrepris par nous est *nécessaire;* tous doivent admettre que les progrès en éducation résoudront une partie de nos difficultés actuelles.

2° Parce que ce travail ne *portera des fruits* qu'en raison directe de son expansion.

3° Parce que c'est *votre devoir de citoyen* d'être un des facteurs de ce progrès.

4° Parce qu'il n'en coûte qu'*un dollar* pour devenir membre de l'association ; pour une si bonne cause, beaucoup ne reculeront sans doute pas devant une cotisation plus élevée.

5° Parce que votre cotisation se trouve placée à gros intérêts qui vous reviennent sous forme d'*aide individuelle et d'amélioration du bien public. Pourquoi dès lors ne pas vous joindre à nous ?*

CONDITIONS D'ADMISSION

La cotisation annuelle est d'un dollar payable d'avance. Ceux qui payeront de 5 à 50 dollars seront des *contributing members* et ceux qui souscriront pour 50 dollars et plus seront des *sustaining members*

* * *

Voici encore un autre document publié par cette même association :

L'Association ne préconise aucune méthode particulière d'éducation. Elle ne peut être qu'un agent de transmission pour les améliorations et les développements admis dans divers établissements.

DÉFINITION DE L'ÉDUCATION PROGRESSIVE

Son but est le développement intégral et libre de l'individu, basé sur l'étude scientifique de ses besoins et de ses possibilités physiques, mentales, spirituelles et sociales. Elle doit donc remplir les conditions suivantes :

1) *Liberté pour un développement spontané.*

Plutôt que d'imposer à l'élève des règles arbitraires, on le laissera se conduire lui même, mais en accord avec les besoins de son milieu. Ce qui ne signifie pas qu'on permette à la liberté de dégénérer en licence, ni que le maître ne doive, au besoin, exercer son autorité. L'élève doit pouvoir développer son initiative dans un milieu bien fourni en matériel intéressant qu'il utilisera à son gré.

2) *L'intérêt est le générateur du travail.*

Il faut satisfaire et développer l'intérêt. Il doit y avoir : *a)* Contact direct et indirect avec le monde et les activités et utilisation des expériences acquises ; *b)* mise en œuvre de ces expériences et interpénétration des différents sujets ; *c)* conscience d'avoir bien fait son ouvrage.

3) *Le maître est un guide et non un magister.*

Il faut que les maîtres aient foi dans le but et les principes de l'éducation progressive. Ils doivent être bien préparés à leur profession, avoir toute latitude pour développer leur initiative et leurs dons, et devenir de plus en plus des personnalités et des caractères à leur aise dans toutes les activités de l'école, aux jeux, aux représentations, aux soirées familières, aussi bien que dans leurs classes. Pour travailler dans de bonnes conditions, il faut que les classes soient peu nombreuses, surtout dans les degrés élémentaires.

Les maîtres encourageront l'enfant à se servir de tous ses sens, à observer et à juger et, plutôt que de lui faire réciter des leçons, ils lui enseigneront comment on utilise les diverses sources d'information dans la vie active et dans les livres ; comment on les contrôle par la réflexion ; enfin ils lui feront exprimer clairement et logiquement le résultat de ses recherches.

Le maître est là pour inspirer l'amour du savoir, pour guider celui qui veut acquérir des connaissances et non un magister qui les impose.

Mais pour qu'il accomplisse cette tâche avec succès, il faut lui fournir des occasions de se cultiver, de s'intéresser à toutes les questions vitales et l'y encourager.

4) *Etude scientifique du développement de l'élève.*

Les bulletins d'école ne doivent pas se borner à donner les notes des instituteurs sur les progrès de l'enfant dans telle où telle branche ; ils rechercheront les traits de caractère qui ont leur répercussion dans la vie de l'écolier ou dans la conduite de l'adulte et que l'école et le foyer peuvent modifier.

Ces bulletins serviront de guides pour la conduite à tenir avec chaque élève et appuieront bien plus sur le développement intégral que sur les matières de l'enseignement.

5) *Importance d'une surveillance judicieuse du développement physique de l'enfant.*

La sollicitude de l'éducation progressive se porte tout d'abord sur la santé des enfants.

Beaucoup d'espace pour les ébats, de la lumière et de l'air, une vaste place de jeu, de fréquentes sorties, des bâtiments propres et bien aérés : voilà qui est urgent pour la bonne hygiène. De concert avec le médecin de l'école, l'éducateur examinera à époques fixes l'état physique des élèves.

6) *Coopération de l'école et de la famille pour la connaissance des besoins de l'enfant.*

L'école et la famille doivent fournir à l'enfant, dès ses jeunes années, tout ce qui éveille son intérêt et provoque son activité, soit dans les travaux manuels et de ménage, soit dans de saines récréations de toutes sortes. Les devoirs se feront de préférence à l'école et l'on veillera à ce que les études occasionnelles auxquelles se livrera l'écolier, à la maison ou à l'école, ne lui imposent jamais une dépense inutile de force, ce que seule une coopération intelligente de l'école et de la famille obtiendra.

Il faut que les parents soient au courant de ce que fait l'école, sachent pourquoi elle le fait et où leur coopération sera bienfaisante.

Il faut que l'école élargisse l'horizon des parents dans ce qui touche à l'éducation et les mette au courant des ressources qu'elle peut leur offrir.

7) *L'école progressive doit orienter le mouvement de réforme de l'Education.*

Elle sera la pierre de touche qui décidera si les idées nouvelles sont ou non dignes d'encouragement ; elle ne conservera de la tradition que le meilleur qui pourra se concilier avec les découvertes modernes, afin d'enrichir le domaine de la pédagogie.

(A suivre.)

La Coéducation des sexes[1]

(Suite)

Types masculin et féminin.

Un nouveau problème se pose : celui de l'influence de la coéducation sur les caractères spécifiques de chaque sexe.

Quelles sont les véritables caractéristiques psychiques des deux sexes ? J. Kooistra, dans son remarquable travail sur l'adolescence, attribue à l'homme : la force, l'égoïsme, la volonté inébranlable, la pensée logique conduisant à la science, la décision, la passion, la justice ; à la femme : la délicatesse, l'altruisme, l'imagination et l'intuition avec leurs corollaires : la foi, le tact, le sentiment doux et durable, la charité.[2]

Cette opposition ne nous semble cependant posséder qu'une valeur provisoire. Les différences psychiques, *inhérentes au sexe*, peuvent, en effet, avoir été exagérées ou nivelées par l'éducation.

Si l'on étudie des sujets formés par le régime unisexuel, où les influences sont unilatérales, certaines qualités seront démesurément développées ; d'autres, demeurées incultes, seront atrophiées.

Si, au contraire, on choisit ses types dans les écoles où les deux sexes sont *astreints* aux mêmes besognes, d'après des méthodes identiques, certaines propriétés psychiques, gênées dans leur épanouissement, ne donneront pas la mesure de leur potentialité naturelle.

Ces deux écueils sont à éviter par une éducation commune strictement individualisée, éducation avec les réactions mutuelles qu'elle comporte, en même temps qu'avec une très grande liberté d'expression.

C'est cette condition qu'on tâche de réaliser dans les « Ecoles Nouvelles ». Voilà pourquoi nous croyons que c'est de ce côté que doivent venir les données vraiment objectives du problème.

En attendant, examinons l'influence éducative exercée par la coéducation sur ce qu'on est convenu d'appeler le type féminin et le type masculin.

Ici, Fœrster nous oppose une fin de non recevoir : « Chaque sexe doit trouver et réaliser son propre type dans sa plénitude et sa pureté avant de pouvoir exercer sur l'autre sexe une influence éducative. »[1]

Cette affirmation nous paraît une erreur manifeste. La conception de l'éducation y est trop mécanique : celle d'un don volontaire de celui qui possède à celui qui ne possède pas. L'éducation consiste en une continuité d'interactions entre le sujet et le milieu ambiant.

[1] Voir *Pour l'Ère Nouvelle*, n° d'avril, p. 39.

[2] J. Kooistra : *Onze groote kinderen*. I. pp. 197-198. — Van Kampen, Amsterdam, 1918.

[1] Fœrster, *L'Ecole et le Caractère*. — Trad. Bovet, Neuchâtel, 4e éd., p. 32.

Il serait illogique et arbitraire de vouloir limiter l'influence éducative à l'intervention consciente de l'adulte. Les faits, d'ailleurs, sont là pour démontrer que souvent l'action des condisciples est plus efficace que celle du maître lui-même.

Influences réciproques.

Arrivons-en maintenant, après cette digression, aux résultats constatés dans les écoles coéducatives. Stanley Hall, dans son « Adolescence », cite Chambers : « Si les tendances ne changent pas, nous aurons bientôt un sexe féminin sans caractère féminin. »[1] Et il ajoute que plus de la moitié des « college-girls » choisissent un idéal masculin. 18 %, même, préféreraient être des hommes. L'influence pernicieuse sur les garçons serait moindre et causée en grande partie par la prépondérance du personnel enseignant féminin.

Les faits sont graves. Sont-ils dus au principe de la coéducation, à la mauvaise application de celle-ci ou aux conditions économiques et sociales de la vie américaine? Toutes ces suppositions sont en elles-mêmes défendables. Seulement, si, en d'autres pays et sous d'autres conditions, le régime coéducatif ne produit pas ces effets déplorables, il y aura toujours une forte présomption pour que ces résultats ne soient pas inhérents à la coéducation.

Burness a fait une enquête auprès de 59 directeurs d'écoles coéducatives anglaises et leur a posé entre autres cette question : « Les filles se virilisent-elles? » Cinquante-quatre ont répondu : non ; quatre estiment que cela dépend des professeurs ; un seulement affirme que le danger existe. [2] Le Dr Gunning, recteur du lycée coéducatif d'Amsterdam, écrit : « L'expérience de la coéducation permet d'affirmer pleinement que, de cette manière seulement, on préserve filles et garçons, soit d'adopter le caractère de l'autre sexe, soit d'exagérer d'une façon exclusive leurs qualités propres. »[3]

Beaucoup de partisans de la coéducation se réclament même de l'influence heureuse qui résulte de celle-ci sur le caractère des deux sexes. « Les garçons deviennent moins brusques, moins secs, plus délicats, plus gracieux ; les jeunes filles plus franches d'allure et moins légères d'esprit, moins affectées de niaiseries, moins perdues dans les chiffons. »[4]

[1] Stanley Hall : ouvr. cit., II, p. 619.

[2] Burness : ouvr. cit., pp. 240 à 257.

[3] Dr Gunning : voir « Het Kind », n° 24, 1916, p. 380.

[4] Paul Delon, cité par Poirson : *La Coéducation.* — Paulin, Paris, 1911, p. 47.

On reconnaîtra que ce résultat, d'ailleurs confirmé par la grande majorité des praticiens de la coéducation, constitue un progrès sérieux.

Connaissance mutuelle.

La préparation à la vie complète n'est possible qu'en régime coéducatif.

Il faut, en effet, que filles et garçons, destinés à travailler ensemble dans la vie post-scolaire, non seulement se connaissent, mais se soient « faits » les uns les autres. Cela est devenu une nécessité inéluctable depuis que le sexe féminin a fait invasion dans les activités pseudo-masculines ; dans toutes ces relations doit régner la coopération, non la compétition.

Or, l'opinion que l'on a de l'autre sexe se forme surtout sous l'influence des impressions recueillies pendant l'enfance et au début de l'adolescence.[1]

Actuellement, ce sont les préjugés courants, souvent malsains, qui déterminent cette appréciation. C'est sur ce fonds d'inconscient qu'est basée alors en majeure partie notre conduite à l'égard de l'autre sexe.

Nous restons sceptique quand nous entendons proclamer que cette déformation répond à une lacune dans notre *enseignement.* La connaissance et la pratique des devoirs envers l'autre sexe sont des questions d'adaptation, donc d'exercice et de temps. Notre conception de la chose correspond d'ailleurs à une tendance qui domine la pédagogie moderne et qui est formulée par Dewey en ces termes : « La seule manière de se préparer à une tâche sociale est d'être engagé dans la vie sociale. Meubler l'enfant d'habitudes de dévouement et de serviabilité envers un milieu social dont on l'isole, en dehors de la situation réelle et des besoins concrets auxquels il devra répondre par sa conduite morale ; c'est, à la lettre, lui enseigner à nager hors de l'eau. »[2]

Pour faire l'éducation de la tolérance, mettez ensemble les enfants de différentes religions et de différentes classes de la société et, sous une bonne direction, ils feront eux-mêmes leur éducation. De même, le seul moyen vraiment efficace pour réaliser l'adaptation réciproque des deux sexes est de les

[1] Le Dr Decroly nous communique qu'une enquête dans l'armée américaine a démontré qu'à environ quatorze ans, l'intelligence générale de la majorité des hommes reste stationnaire. — (Note de la rédaction : type conventionnel fixé, avec quelques éléments conventionnels - intuitifs. — Voir Ad. Ferrière, *L'Ecole active*, tome II, ch. V).

[2] J. Dewey : *L'Ecole et l'Enfant.* — Trad. Pidoux, Neuchâtel, 1913, p. 101.

mettre en contact journalier, de leur faire *pratiquer* la coopération.

« Ils y apprennent à se connaître comme cela n'est possible nulle part ailleurs et dans aucune autre période de la vie », dit Kooistra.[1]

Si alors l'amour vient idéaliser ces relations, il est tout naturel que le mariage, conclu après de telles prémices, aura toutes les chances de bonheur.

Cette conclusion est généralement admise, mais quelques auteurs prétendent que la coéducation prédispose au célibat.[2] Stanley Hall, notamment, dit que la camaraderie, caractéristique de la coéducation, finit par émousser l'attrait qu'exerce normalement l'un des sexes sur l'autre. Et il *croit* que la réduction du nombre des mariages parmi les jeunes personnes bien élevées est due à cette cause.

Il est certain que la coéducation prévient et détruit les illusions que nourrissent nos adolescents et adolescentes à l'égard de l'autre sexe. Mais l'amour durable n'est pas basé sur des qualités illusoires; il résulte de la communion de deux âmes dans une atmosphère d'entière confiance et de parfaite sincérité.

C'est d'ailleurs un fait avéré qu'en Amérique le pourcentage des jeunes filles mariées et sortant des collèges coéducatifs est beaucoup plus élevé que celui des jeunes filles sortant des « Women-Colleges ». Stanley Hall lui-même donne des statistiques; le nombre des jeunes filles formées par le régime coéducatif et mariées à un âge déterminé varie entre 24.7 % et 36 %; celui des jeunes filles formées par le régime de la « ségrégation » oscille entre 11 % et 23 %.[3]

Co-instruction.

Durant ces dernières années, certains pédagogues, tout en admettant les avantages de la coéducation au point de vue moral, combattent celle-ci dans le domaine de l'instruction.

Supposons un instant que leurs assertions soient fondées. Il en résulterait que l'optimum des conditions favorables à l'éducation serait incompatible avec le même optimum en instruction.

Nous allons tenter de concilier les deux points de vue. L'instruction doit être basée sur la psychologie des élèves et sur les nécessités pratiques de la vie post-scolaire.

Voici maintenant comment raisonnent les pédagogues en question :

La psychologie est fondée sur la physiologie humaine. Or, il paraît prouvé que les unités constitutives des organismes masculins et féminins, notamment les cellules, sont différenciées.[1] La psychologie expérimentale, elle, indique les différences mentales entre les sexes. Les données ne sont ni complètes, ni définitives. Cependant des expériences ont démontré déjà que le sens des couleurs, l'acuité olfactive, la précision du vocabulaire, la mémoire et le goût spécifié pour la lecture ne sont pas les mêmes chez un groupe de fillettes et chez un groupe correspondant de garçons.[2] La psychologie empirique nous renseigne d'ailleurs aussi à ce sujet. Burness, par des résultats de concours, en arrive à la conclusion que les jeunes filles sont moins bien douées que les garçons en mathématiques, en chimie, en physique, en mécanique et en dessin.[3]

Seulement il ajoute : « S'il est vrai qu'il y a des différences entre les garçons et les jeunes filles sous bien des rapports, on ne peut nier que dans un groupe nombreux de garçons ou de filles, il ne se trouve des différences aussi grandes, ou même plus grandes, surtout lorsqu'il s'agit de capacité intellectuelle. »[4] Il appuie son affirmation sur des résultats d'examens. Le professeur Heymans, dans sa « Psychologie der Vrouwen », voit la différence des sexes en ce que l'esprit de la fille se dirige plutôt vers le concret que vers l'abstrait; sa fantaisie se développe d'une façon plus intense et ses goûts se portent plus vers les langues que vers les sciences exactes. Il prétend que l'optimum des dispositions pour l'étude se trouve réalisé à 15 ans chez la jeune fille, à 17 ans chez le garçon. Mlle Kooistra fait remarquer à ce propos qu'on ne peut tracer de limite nette entre garçons et filles quant aux données de Heymans.[5]

De tout cela résulte, disent les adversaires de la coéducation, la nécessité inéluctable de donner aux deux sexes un enseignement différent.

Examinons cette question épineuse.

[1] J. Kooistra : ouvr. cit., II, p. 121.

[2] Voir Miss Grant, citée par Burness : ouvr cit., p. 272. — Bossi, cité par de La Vaissière : ouvr. cit., p. 294.

[3] Stanley Hall ; ouvr. cit., II, p. 590.

[1] Voir Dr Demoor et T. Jonckheere : *La Science de l'Education*. — Lammertin, Bruxelles, 1920, pp. 38-39.

[2] Voir : *Psycho-pédagogie des Sexes*, par Ariam. « Le Soir », Bruxelles, 27 avril 1921.

[3] Burness, ouvr. cit., pp. 40 à 150.

[4] Burness, ouvr. cit., II, pp. 124-125.

[5] J. Kooistra, ouvr. cit., II., pp. 131-132.

Les aptitudes intellectuelles.

La psychologie moderne a, en quelque sorte, disséqué l'entité globale que les scolastiques appelaient : intelligence. Elle a constaté que celle-ci est en réalité un « complexus » de différents facteurs : l'analyse, la synthèse, la critique, l'association, la mémoire, l'imagination, le pouvoir d'extériorisation, etc. Selon que ces facteurs sont répartis à doses différentes, on a des mentalités spéciales ou aptitudes particulières. Binet a essayé de classer ces types de l'intelligence. Il a notamment proposé :

le conscient opposé à l'inconscient ;
l'objectif opposé au subjectif ;
le praticien opposé au littéraire.[1]

Or, tout cela est vrai pour les filles et pour les garçons. Parmi les filles comme parmi les garçons, il y a des conscients et des inconscients, des objectifs et des subjectifs, des praticiens et des littéraires. « Dans ma classe actuelle, les meilleurs élèves en mathématiques sont des filles, le plus littéraire est un garçon », nous écrit une régente de l'école Decroly. Tout ce qu'on peut légitimement supposer, c'est que le pourcentage des filles et des garçons pour chaque catégorie ne sera pas le même.

Si donc, des aptitudes intellectuelles spéciales, il faut en arriver à des groupements scolaires différents, il y a là une base de séparation beaucoup plus logique que celle des sexes.

Ici, notre tâche serait achevée, si nous ne voulions indiquer que l'individualisation, que nous avons déjà préconisée ailleurs, résoud le programme si délicat que nous venons de traiter. Nous ne croyons pas, en effet, qu'il soit nécessaire, dans l'enseignement primaire et moyen, de séparer les élèves ayant des aptitudes différentes. Ce serait verser dans la spécialisation avant qu'elle ne soit utile ni justifiable. De plus en plus, on constate que les jeunes gens à culture intégrale et harmonieuse deviennent rares, et on s'en plaint. « La route que nous parcourons dans le temps est jonchée des débris de tout ce que nous commencions d'être, de tout ce que nous aurions pu devenir. »[2] Ne faudrait-il pas tâcher, jusqu'à un certain point, de développer toutes les aptitudes latentes ou peu en relief, quitte à spécialiser plus tard ? L'éducation n'est-elle pas, d'après une formule nouvelle : « *A making of the unconscious conscious* » (A.-S. Neill) ?

Lorsqu'on a toutes les mentalités réunies dans un même milieu, collaborant à une même tâche, chaque esprit gagne au contact de l'autre. C'est ce qu'on remarque en coéducation, où l'on a le plus d'opportunité d'actions réciproques entre esprits différents. On y note également que le plus grand zèle des filles entraîne celui des garçons. Mais il faut, là encore, plus que dans les écoles unisexuelles, qu'on s'efforce d'adapter l'enseignement à l'individualité de chaque élève. C'est « l'école sur mesure » de Claparède, lequel se fait, en parlant ainsi, le porte-parole d'une des tendances nouvelles de la pédagogie moderne.[1]

Qu'on nous permette de clore cet examen par deux faits probants. En Angleterre, les progrès faits par les élèves des écoles mixtes sont plus grands que ceux des élèves d'écoles où les sexes sont séparés. Burness le prouve par les résultats obtenus aux examens publics.[2] Et, en Amérique, la « qualité du travail intellectuel n'a pas baissé, mais est améliorée par la coéducation, malgré le fait que la plupart des collèges nouveaux, petits et pauvres, sont coéducatifs. »[3]

La préparation de l'avenir.

On dit encore : l'avenir des garçons est différent de celui des filles, tant au point de vue sexuel proprement dit, qu'au point de vue des carrières à embrasser.

Stanley Hall et Heyermans [4] remarquent que, dans les écoles coéducatives, on néglige l'initiation aux devoirs de la mère et de l'épouse. Cela est très regrettable. Mais une pareille lacune ne peut être imputée qu'à une mauvaise application de la coéducation. En effet, la coéducation bien comprise n'exige pas que les deux sexes soient *toujours* ensemble. Nous ne voyons aucun inconvénient à ce que les jeunes filles suivent des cours spéciaux de

[1] A. Binet. *Les idées modernes sur les enfants.* — Flammarion, Paris, 1909, p. 252.

[2] H. Bergson : *L'Evolution créatrice.* — F. Alcan, Paris, 1907, p. 109.

[1] Voici, à titre d'exemple, les mesures prises à Bedales pour réaliser « l'école sur mesure » : peu de leçons collectives aux élèves des deux sexes répartis en classes mobiles ; recherches personnelles et relativement libres de l'enfant ; aide accordée individuellement par le professeur à chaque élève qui le désire. — Voir « *The New Era* ». January 1922, pp. 9 à 12.

[2] Burness : ouvr. cit., p. 144. Voir aussi ses enquêtes : pp. 240 à 257 : 58 directeurs d'écoles sur 59 affirment que la coéducation ne nuit pas à l'instruction.

[3] Stanley Hall : ouvr. cit., II, p. 613.

[4] Voir Heyermans : *Meisjesopvoeding*. Baarn, Hollandia, 1909.

puériculture, d'hygiène domestique, d'art culinaire et de couture, pendant que, de leur côté, les garçons s'adonnent aux exercices de gymnastique qui leur conviennent, aux travaux agricoles, à la charpenterie, au football.[1]

Insistons aussi sur le fait que le régime coéducatif, où le personnel enseignant doit être mixte, présente aux deux sexes la facilité de se choisir parmi les professeurs un ami et un guide.

Devons-nous, d'autre part, admettre que la dissemblance des professions futures nécessite des écoles différentes pour les deux sexes? Est-il vrai, tel que l'avance Schreuder, qu'il se formera dans l'avenir des carrières féminines à côté des carrières masculines?[2]

Dans tous les cas, l'école primaire et moyenne n'a pas pour mission de fournir une préparation immédiate au métier. Celle-ci a lieu dans des écoles spéciales : normales, commerciales, techniques, etc.

Là même, il y aurait à envisager la séparation d'après la carrière, non d'après le sexe.

L'hygiène.

Examinons l'influence de la coéducation sur la santé des élèves.

En général, on s'accorde à dire que la coéducation n'a aucune influence notable sur la santé des garçons. Burness a démontré que, dans les écoles mixtes, les garçons réussissent dans les jeux athlétiques aussi bien, voire mieux même, que dans les écoles où les sexes sont séparés.

Les avis ne sont pas concordants quand il s'agit de la jeune fille. Des partisans de la coéducation prétendent que celle-ci agit heureusement sur le physique de la jeune fille en lui procurant plus de liberté de mouvement, plus de jeux en plein air[3]. Remarquons cependant tout de suite que cet avantage pourrait également être inscrit au compte des écoles pour filles bien organisées.

D'autres pensent que la présence des garçons, plus placides, plus robustes, immunise les jeunes filles contre l'hystérie. Nous ne sommes pas compétent, mais nous restons sceptique.

L'argument des adversaires de la coéducation paraît plus sérieux : les jeunes filles, mises devant la même tâche que les garçons et rivalisant avec eux, seraient en danger constant de surmenage. Cette objection a trait exclusivement à l'enseignement secondaire. Burness, au cours de son enquête, posa la question : « Y a-t-il danger de surmenage chez les jeunes filles? » 29 directeurs d'écoles répondirent : non ; 24 : quelquefois ; 6 : oui. Les opinions sont donc divergentes.

N'oublions pas, tout d'abord, que nos écoles secondaires actuelles mènent au surmenage aussi bien les garçons que les filles. Seulement, puisque la majorité des jeunes filles possède manifestement moins d'aptitudes pour quelques branches du programme que la majorité des garçons, n'est-il pas évident qu'on en arrive à surmener celles-là, en exigeant d'elles le même rendement que de ceux-ci? Comment y remédier? Burness a voulu éviter la rivalié entre les sexes en classant les filles et les garçons séparément aux concours. Nous préférerions cependant une individualisation plus complète, telle qu'elle se pratique à Bedales et chez Decroly.

Voici encore quelques détails supplémentaires :

Aux périodes menstruelles, les adolescentes, se sentant surveillées par les garçons, deviendraient nerveuses, voire hystériques. Stanley Hall dit que la nécessité pour la jeune fille de cacher ses réactions naturelles en l'occurence, est « *unhygienic, unnatural, not to say a little monstruous* ».[1] Il est de toute évidence qu'ici un traitement individualisé s'impose impérativement. Quant à l'attitude des condisciples masculins, l'expérience de Peeters, T. Van Mierop-Mulder et la nôtre propre autorisent à croire que les craintes à ce sujet ne sont pas fondées.[2] Dans la vie post-scolaire, de nombreuses jeunes filles se trouveront dans le même cas.

Le pathologiste suédois, Axel Key a noté la différence avec laquelle les garçons et les jeunes filles résistent aux maladies de l'adolescence. A Stockholm, 12.7 % des garçons étaient atteints d'anémie, et 13 % de maux de tête habituels. Chez les filles, le pourcentage était respectivement de 35.5 % et de 36.1 %. A Berlin, la scoliose régnait pour 13 % chez les garçons, et pour 87 % chez les filles.[3] De là, la nécessité d'un traitement pédagogique spécial dans les écoles bisexuelles et — disons-le — également dans les écoles unisexuelles.

(à suivre) Hil. DEMAN.

[1] Ceci se pratique à Bedales. Voir Ad. FERRIÈRE : *Coéducation*, dans « La Semaine Littéraire », Genève, 20-2-09.

[2] WALDORP-SCHREUDER : *Coeducatie*, dans la série : « Pro en contra », Boorn, Hollandia, 1916, p. 28.

[3] BURNESS : ouvr. cit., pp. 151 à 161.

[1] STANLEY HALL : ouvr. cit., II, p. 618.

[2] « *Schoolblad voor Vlaanderen* », 1920, n° 3. p. 20.

[3] J. KOOISTRA : ouvr. cit., II, p. 133.

Les Ecoles de Plein Air

Classifications et Définitions fixées
Vœux émis par le Premier Congrès International des Ecoles de plein air, (Paris 24-28 juin 1922)

CLASSIFICATION

1. *Classe aérée.* — 2. *Ecole de plein air externat.* — 3. *Ecole de plein air internat.* — 4. *Préventorium.*

DÉFINITIONS

1. La *classe aérée* est une classe dans laquelle les fenêtres d'un côté ou de l'autre restent toujours ouvertes. Il est désirable que toutes les classes deviennent des « classes aérées ».

2. *L'Ecole de plein air* est un établissement d'éducation situé hors des villes dans de bonnes conditions d'exposition et, pour le moment, réservé aux enfants non tuberculeux, mais ayant besoin d'un régime scolaire et hygiénique spécial sous un contrôle médical. Elle peut être conçue sur le type *externat* ou sur le type *internat*; celui-ci devra être offert à ceux de ces enfants qui subissent au foyer familial des conditions hygiéniques défectueuses. Il est désirable que ces types d'établissements scolaires se généralisent à l'ensemble de la population enfantine.

3. Les *Préventoriums* sont des établissements situés à la campagne, où des enfants, le plus souvent exposés à la contagion dans le milieu familial, non fébricitants et non contagieux, atteints des formes initiales, latentes et curables de tuberculose non pulmonaire, sont soumis en régime d'internat, à une hygiène spéciale, constituée par une alimentation surveillée, une aération continue et une association de repos et d'entraînement physique, respectivement dosés par la collaboration d'un médecin et d'un pédagogue.

VŒUX

Considérant la nécessité impérieuse de sauver la race en luttant immédiatement et efficacement contre la tuberculose et la dépopulation ;

Considérant que le séjour dans les taudis, ou que l'habitation exiguë ainsi que la longueur de la journée scolaire en vase clos, exercent sur la jeunesse une influence déprimante et néfaste ;

Considérant que le nombre des Ecoles de plein air existantes ou en voie de réalisation ne répond pas aux nécessités de l'heure et ne peut profiter qu'à une portion infiniment restreinte de la population scolaire ;

Le Congrès International des Ecoles de plein air émet les vœux suivants :

1. Qu'une partie importante des crédits affectés par les Gouvernements à la construction d'écoles soit employée à la création d'Ecoles de plein air.

2. Que les programmes d'examens soient largement élagués.

3. Que la durée des heures de classe soit réduite à quatre heures pour l'enseignement intellectuel, lequel sera donné dans des salles constamment aérées.

4. Que les deux autres heures soient consacrées à la pratique de l'hygiène, à l'éducation sensorielle, aux arts d'agrément et, pour une heure au moins, à l'éducation physique en plein air et à la lumière du jour.

5. Que les classes-promenades, visites d'usines, de monuments, de musées, etc., soient remises en vigueur une fois par semaine.

6. Que les instituteurs soient encouragés à donner leur enseignement dans la cour de l'école chaque fois que le temps le permettra.

7. Qu'une « classe aérée » soit créée dans chaque école urbaine et dans la salle la plus favorable.

8. Qu'un terrain de jeux soit annexé à chaque école pour y pratiquer la culture physique et le bain de soleil.

9. Que les Municipalités et les Caisses des Ecoles soient tenues d'établir à bref délai et à peu de frais dans les espaces libres de leurs faubourgs immédiats, une Ecole de plein air externat, destinée à recevoir temporairement les enfants débiles désignés par des médecins inspecteurs, à raison d'une école par faubourg ou par 100.000 habitants.

10. Que chaque département soit tenu de fonder un internat de plein air pour les enfants les plus débiles dont l'état général n'aurait pu être amélioré par l'école de plein air externat du faubourg.

11. Que la dénomination d'écoles de plein air soit uniquement réservée aux écoles externats (de faubourgs ou de communes) et aux écoles internats (des départements) pourvues d'un instituteur détaché relevant du Ministère de l'Instruction publique.

12. Que les établissements fondés par les offices départementaux d'hygiène sociale ou par des œuvres philantropiques reçoivent une dénomination différente et relèvent du Ministère de l'Hygiène, (Préventoriums).

13. Que les établissements réservés aux enfants d'âge préscolaire soient conçus dans un esprit d'éducation appropriée à cet âge, et reçoivent le bénéfice du plein air dans des conditions d'application à étudier.

14. Que le Ministère de l'Instruction publique organise dans des Ecoles normales des cours et conférences sur l'hygiène et la pédagogie des écoles de plein air.

Que cet enseignement théorique soit complété par des visites et des stages dans les écoles de plein air.

15. Que le Ministère de l'Instruction publique puisse, sur la demande des œuvres privées de plein air, détacher un membre de l'Enseignement public dans ces établissements pour y être chargé de l'instruction et de l'éducation des enfants.

16. Que le bénéfice des lois scolaires soit étendu aux enfants tuberculeux hospitalisés dans les sanatoriums, à condition que les classes organisées dans ces établissements le soient suivant les principes et les méthodes de l'éducation en plein air.

17. Que chaque Ecole de plein air ait son appareil cinématographique, ou, qu'à défaut, un ciné-municipal ambulant, mis à la disposition de toutes les écoles, soit réservé le plus fréquemment possible aux écoles de plein air.

18. Que les Ecoles de plein air, œuvres de préservation sociale d'une supériorité incontestable sur les œuvres dites charitables, devraient bénéficier, à parts égales, des crédits provenant du Pari Mutuel, parce qu'un enfant menacé de tuberculose dont on peut faire un sujet normal, doit nous intéresser au moins au même titre qu'un malheureux atteint de débilité mentale qui n'est plus qu'un déchet social.

19. Enfin, le Congrès International émet le vœu qu'un Comité national des Ecoles de plein air soit organisé dans chaque pays pour l'étude et la mise au point de toutes les questions médico-pédagogiques concernant ces établissements.

Et que des Délégués internationaux — ajoutons : par l'intermédiaire du Bureau international des Ecoles de plein air *(Réd.)* — permettent la liaison entre les comités des différents pays.

Le Troisième Congrès international d'Education morale

A l'Aula de l'Université de Genève et, le 31 juillet, au siège du Secrétariat de la Société des Nations, s'est réuni, du 28 juillet au 1er août, le Troisième Congrès international d'Education morale. Il n'a compté qu'un peu plus de cinq cents participants, alors que le Congrès de Londres en 1908 et celui de La Haye en 1912 en avaient attiré plusieurs milliers. Ce nombre est néanmoins considérable si l'on tient compte de la difficnlté des voyages et du change. Le Congrès était patronné par le Conseil fédéral suisse, le Conseil d'Etat du canton de Genève et trente Ministres de l'Instruction publique de différents pays. En outre vingt gouvernements et de nombreuses associations pédagogiques et morales s'étaient fait représenter officiellement. Les cinq continents et la plupart des pays d'Europe, en particulier les nouveaux pays, étaient largement représentés. Rarement un microcosme a présenté une variété aussi considérable de races, d'opinions et de confessions ; et pourtant rarement un esprit d'unité aussi émouvant s'est manifesté dans une assemblée aussi nombreuse.

L'idée essentielle qui s'est fait jour à l'occasion du premier thème mis sur le programme : « L'esprit international et l'enseignement de l'histoire » a été celui-ci : il faut que l'histoire soit surtout l'histoire de l'entr'aide et de la solidarité de l'humanité et que l'esprit international soit conçu comme l'élargissement du sentiment familial et du sentiment patriotique ; il doit constater et affirmer la solidarité de fait, économique et morale, qui relie les hommes et les peuples les uns aux autres. Ces résultats se sont trouvés corroborés par l'étude de la question n° 2 : « La Solidarité et l'Education ». Ce second sujet a manifesté de façon éclatante l'accord des éducateurs du monde entier sur ce que l'on a appelé l'école active, ce que John Dewey, le grand pédagogue américain, a condensé dans la formule : *Learning by doing*.

Trente-trois rapports et mémoires ont pu être imprimés à l'avance et ont été discutés en séance plénière. Une soixantaine de communications ont été présentées en trois sections simultanées :

1° section pédagogique et scolaire,

2° section philosophique et morale,

3° section juridique et sociale.

Parmi les orateurs principaux, signalons sir Robert BADEN-POWELL, le fondateur des Eclaireurs du monde entier, qui a traité le sujet suivant : « L'éducation par l'amour au lieu de l'éducation par la haine ». — M. F.-W. FOERSTER, le grand champion en Allemagne de l'antigermanisme, a montré que la culture de l'esprit supranational, c'est-à-dire de la solidarité entre les nations, tend, par réaction naturelle, à affirmer ce qu'il y a de meilleur dans l'esprit national de chaque peuple particulier. — M. Georges BERTIER, représenté par M. GEMAHLING, professeur à Strasbourg, a montré « comment former des chefs : capitaine et chef de patrouille ». — Mlle A. HAMAÏDE et M. Roger COUSINET ont parlé, l'une de l'enseignement de la solidarité et l'autre de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. — M. Albert THOMAS, directeur du Bureau international du Travail, est venu dire l'importance du travail bien fait pour l'éducation morale de l'apprenti, sujet qu'a aussi traité M. VEENSTRA de la Haye, directeur du Bureau international d'éducation morale. Celui-ci a conjuré les syndicats de prendre eux-mêmes à charge l'éducation morale des jeunes apprentis. Dans une des séances de sections, notre ami, M. Gino FERRETTI, professeur à Rome, a vivement intéressé ses auditeurs par un exposé, profondément pensé, de ce qu'on pourrait appeler la philosophie de l'Education nouvelle.

A propos du service social et de la préparation des adolescents à l'œuvre d'entr'aide humaine, plusieurs orateurs ont cité des exemples encourageants. Ainsi on a vu comme quoi l'Office international de l'Enseignement ménager à Fribourg, représenté par M. E. GREMAUD, voit croître son influence d'année en année. Dans le même ordre d'idées, Mme E. PIECZYNSKA, de Berne, a présenté une étude fortement pensée sur l'éducation sociale de l'instinct maternel. Enfin les grandes associations ayant pour but l'entr'aide, tels que le *Junior Red Cross* américaine, représentée par son fondateur M. MACCRACKEN, les *Dvorost* Tchéco-Slovaques, représentés par le professeur DRTINA de Prague, le *Save the Children Fund* dont a parlé sa fondatrice même, Miss Eglantyne JEBB, et l'Association internationale de la Jeunesse au secours de l'Enfance, dont a parlé le secrétaire général M. LESCAZE, ont eu les honneurs d'une séance mémorable. Partir des faits pour aboutir à des faits, faire servir l'expérience du passé à préparer un avenir meilleur, montrer ce qui est et ce qui doit être, telle fut la caractéristique de ce congrès.

La dernière séance a été consacrée aux affaires : confirmation du Bureau international d'Education morale fondé en 1921 à la Haye, à la suite des projets présentés à Londres en 1908 et à La Haye en 1912 ; constitution d'une association internationale d'éducation morale dont font partie les membres des trois premiers congrès internationaux d'éducation morale ; décision prise concernant la création d'ouvrages historiques objectifs et impartiaux, dont l'esprit véridique serait garanti par une Commission rattachée au Bureau international d'Education morale ; vœu en faveur de la création d'un Bureau international d'Education voué à la réunion de documents et à la diffusion d'expériences pédagogiques favorables faites dans le monde entier. Ce projet, d'une grande importance, paraît sur le point de se réaliser sous les auspices de la section des bureaux internationaux de la Société des Nations. En effet, M. KEN HARADA, secrétaire de M. Inazo NITOBÉ et M. Albert THOMAS sont venus apporter officiellement l'offre de leur collaboration si celle-ci était jugée utile ou nécessaire.

Une première édition des rapports et mémoires, distribuée à la plupart des membres avant le Congrès, est épuisée, mais les éditeurs Delachaux et Niestlé, à Neuchâtel, publieront cet automne deux volumes intitulés, l'un : « L'esprit international et l'enseignement de l'Histoire », l'autre : « L'Education et la Solidarité », qui contiendront les rapports et mémoires présentés au Congrès. En outre le Comité espère, s'il trouve les fonds nécessaires, pouvoir publier un volume des Actes du Congrès : soit le compte-rendu total, de la main même des orateurs, soit un résumé d'environ 64 pages fait d'après les documents conservés. Pour l'obtenir, prière de s'adresser au secrétariat du Congrès, à l'Institut J.-J. Rousseau, Taconnerie, 5, Genève.

Nouvelles diverses

FRANCE

De M. Gustave Rodrigues, sur « *La Réforme intégrale de l'Enseignement* » dans l'*Ère Nouvelle* de Paris (20 août) :

« Enfin, nous voici en face d'un programme de réforme universitaire intégrale ! C'est celui qui a été adopté au Congrès du Hâvre. Il nous change un peu des tentatives, officielles ou officieuses, qui ne visent que des réorganisations timides et partielles. Cette fois, on fait face au problème et l'on cherche, pour les cadres nouveaux de la société qu'il faut reconstruire, la formule neuve qui s'impose.

« Gratuité, laïcité, égalité, telles sont les grandes lignes du projet adopté. »

Education générale de six à douze ans.

« De douze à quatorze ans, une continuation et un approfondissement des matières enseignées, une « culture générale » doublée de la recherche des aptitudes et de l'aiguillage professionnel des enfants.

« Voilà qui est parfait, ajoute l'auteur de l'article. » Mais « pas de spécialisation prématurée... Le danger serait de sacrifier pour des raisons utilitaires mal comprises, la formation générale de l'esprit à une sorte de dressage spécial de l'artisan ».

*

Le Congrès de l'Enseignement Secondaire, qui s'est réuni à Luxembourg au début d'août, a discuté bien des questions intéressantes, celle, entre autres, de la coéducation. Il est intéressant de constater que si la partie n'est pas encore gagnée d'une façon générale, plusieurs professeurs ont su en parler en des termes qui marquent à la fois leur prudence et leur perspicacité. L'idée fait son chemin et, par ci par là, la pratique lui apporte les preuves favorables dont elle a besoin pour progresser. Nos félicitations en particulier à M. Beltette qui, inlassablement, cherche à faire pénétrer dans les congrès pédagogiques, auxquels il prend une part prépondérante, les principes et les pratiques de l'Education nouvelle (Voir *Bulletin Officiel de la Fédération Nationale des Professeurs de Lycée*, n° 141. — Adr.: M. Roos, lycée de Beauvais, Oise).

BELGIQUE

Tandis qu'à Bruxelles le Dr O. Decroly infuse une vie nouvelle à ses collaborateurs, collaboratrices et disciples des Ecoles officielles et privées par des récits de toutes les merveilles pédagogiques qu'il a observées durant son voyage récent aux Etats-Unis,— à Ostende, en Belgique flamande, M. Edward Peeters, qui publia, de 1910 à 1914, « *Minerva* » (la première en date des revues consacrées à l'éducation nouvelle) travaille avec persévérance à la diffusion de nos principes. Au récent Congrès Scientifique flamand de Bruges, il a rencontré auprès des instituteurs un intérêt très vif. Par sa collection : « *Opvoedkundige Bibliotheek* » (qui contient plusieurs ouvrages du directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles), et par sa revue : « *Het Schoolblad voor Vlaanderen* », il travaille dans la même direction que nous. En ce moment même cette revue publie, de M. Edw. Peeters : *Grondbeginselen der Nieuwere Opvoeding* (Les Principes de l'Education nouvelle), qui paraîtra ensuite en volume. Une grande place est faite aussi à l'éducation nouvelle dans le récent ouvrage du même auteur : *Leidraad voor den Studeerenden Onderwyser* (Vademecum de l'instituteur qui veut étudier), qui obtient un grand succès, car c'est le premier essai tenté dans ce sens. Signalons enfin une nouvelle réjouissante : au mois d'août, à Bruges, M. Edw. Peeters a contribué à la fondation d'une *Vlaamsche Opvoekundige Vereeniging* (Société pédagogique flamande).

ALLEMAGNE

Le Dr Saathoff nous prie de rectifier un détail. Dans la liste des Ecoles nouvelles publiée dans notre dernier numéro, la « Stillach Schule » est indiquée comme « école de convalescence ». Nous avions cru pouvoir traduire ainsi le mot *Aufbauschule*. Or, il signifie ceci : l'école ne prend que des enfants de 6 à 7 ans qui n'ont encore, si possible, fréquenté aucune aucune autre école. Dont acte. Notre correspondant nous prie d'ajouter que son école est coéducative.

SUISSE

Toutes les classes primaires de première année, à la Chaux-de-Fonds, ont introduit les travaux manuels dans leur programme. L'école, dit le programme officiel, y a gagné en vie et en intérêt pour l'enfant. Chaque année une classe de plus suivra le mouvement. Les programmes ont été établis sur les indications de la Société suisse pour l'Enseignement des Travaux manuels et les maîtres ont pris un cours mutuel de perfectionnement deux fois par semaine pour se préparer à leur tâche. En outre, quatre instituteurs ont pris part au cours normal de travaux manuels — cours de vacances annuel, qui s'est tenu, en 1922, à St Gall, en juillet et août.

Dans deux « classes spéciales » (arriérés), Mlle Boucherin et M. Grkmaud appliquent les procédés et les méthodes de l'école active avec le plus grand succès. Le rapport officiel espère que cet exemple contribuera à faire pénétrer ces procédés et ces méthodes peu à peu dans tout l'enseignement primaire. Ce même rapport ajoute :

« La crainte que nous avions et qui était d'ailleurs générale, de voir ces classes fournir aux degrés supérieurs des élèves insuffisants dans les matières essentielles, français et arithmétique, s'est dissipée au printemps. Ces classes se sont montrées égales à celles du même degré dans ces branches, mais leur supériorité réside surtout dans l'amour que les enfants montrent pour leur école.

« Quand tous les écoliers aimeront l'école, on obtiendra d'elle des résultats inespérés ! Mais il ne faut pas s'imaginer que l'école active soit aisée à mener ; elle demande un tempérament spécial et, chaque jour, des heures de préparation intense. »

Ce tempérament spécial, c'est : être jeune, simple,

entraînant, énergique; aimer les enfants et éprouver de la joie à leur joie. Cette préparation intense, pour ceux qui n'ont pas étudié les méthodes de l'école active dès l'école normale, est un fait; mais après quelques mois, et surtout dès que l'on doit reprendre une série déjà enseignée, l'effort est diminué; l'habitude est prise et les techniques manuelle et psychologique sont acquises. Enfin, les élèves eux-mêmes comprennent en peu de semaines ce que l'on attend d'eux: initiative, intelligence à se tirer d'affaire en présence des difficultés — et ils s'adaptent. Donc, plus d'efforts au début, moins d'efforts à la longue qu'à l'école ordinaire et, surtout, plus d'effets utiles pour moins d'efforts inutiles. C'est la formule de l'économie bien entendue.

*

Le prochain congrès de la Société Pédagogique Romande aura lieu en 1924. Les deux sujets proposés à l'étude de toutes les sections, selon la décision du Comité réuni, en juillet, à Yverdon, et sur lesquelles celles-ci présenteront des rapports sont les suivants :

1° *Adaptation de l'école primaire à l'école active.*

Comment un instituteur peut-il arriver graduellement à l'école active? L'école en plein air et l'enseignement primaire — comment l'école active peut-elle donner aux enfants le goût du travail bien fait et le sentiment de la dignité du travailleur, — la part de l'art dans l'école active, les écoles montessoriennes au degré primaire, résultats obtenus, application à nos classes primaires.

N.B. — Ce n'est point là un sommaire, mais une énumération des points qui doivent être traités parallèlement au sujet général. Le sujet nous paraît suffisamment clair pour ne pas nécessiter d'explications complémentaires.

2° *L'école unique.*

N.B. — Nous n'entendons pas par là que toutes les écoles soient un monopole d'Etat. Nous ne voulons pas opposer les écoles officielles aux écoles privées. Sous le terme d'école unique, nous comprenons une organisation scolaire telle que l'existence des classes parasites soit impossible. Le but de cette coordination est d'obtenir une sélection des élèves basée sur les aptitudes *(Bulletin coopératif de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, 12 sept. 1922, p. 257).

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

The New Era

de juillet donne, dans son *outlook tower* trimestrielle, signée Beatrice Ensor et A.-S. Neill, des considérations sur l'art, entre autres sur l'enseignement de l'art dans les Ecoles nouvelles. Le numéro de janvier 1923, nous dit-on, sera consacré au drame, par où il faut entendre l'art dramatique à l'école. Au sommaire nous trouvons: *Art and Character Building* par le major C. Fleming-Williams de la St-Christopher School. — *Education for life* par Henry Wilson, ancien président de la Société britannique des arts et métiers. — Des notes sur la méthode Cizek de Vienne par un de ses élèves K. Doubleday. — « La psychologie de M. Bergson appliquée à l'enseignement de l'art » par Gertrude Budge de la Bolton School et d'autres articles non moins suggestifs de Arm. E. Grant, R. A. Wilson, D. D. Sawer, Mrs C. H. Nicholls de la Garden School, Margaret Morris, Gladys Mayer et F. M. Baldwin, ce dernier relatant des conférences d'avril des *New Ideals in Education* à Stratford sur Avon.

*

Das Werdende Zeitalter

de juillet contient plusieurs articles fort curieux; l'un, entre autres, sur: *Der Genius im Kinde*, de G. F. Hartlaub (dessins et essais de peinture d'enfants doués). Mme Ida Koritschoner raconte une visite qu'elle a faite dans une école italienne d'arts industriels. — Heinrich Becker intitule un article ingénieux: *Kind, Kunst, Gestalt.* — Karl Wilker tente de faire vibrer en nous l'expérience religieuse: *Religiöses Erleben* du mystérieux et profond chassidiste Martin Buber. — Plusieurs traductions de *The New Era* et la traduction d'une partie du rapport de Mlle M. R. Wauthier sur la « Nouvelle Education » à Versailles achèvent de conférer à ce numéro un intérêt qui ne le cède en rien à celui des précédents. Nous engageons vivement ceux de nos amis qui lisent l'allemand à s'abonner à notre revue de Berlin. L'état du change rend la chose aisée et ils ne le regretteront pas. Et comme cinquante marks sont, à l'heure qu'il est, bien peu de chose, nous les engageons, afin d'aider à cette revue remarquable, à payer spontanément l'équivalent de 5 fr. suisses. Si la « qualité » pouvait s'estimer en « quantité », nous dirions que cette revue vaut même bien plus que cela!

*

Ch. de Montet et H. Bersot: **Psychologie et developpement de l'enfance à la vieillesse.** (Berne, Bircher, 1922, 1 vol. in-12 de 221 p., 4 fr. 80).

La mode est aux enquêtes. Les auteurs, deux médecins ès-psychiatrie, en ont fait une sur le rôle de l'argent dans la vie. Ils ont obtenu 2500 réponses de tous les âges, jusqu'à quatre-vingt-dix ans, mais surtout de six à vingt ans. Un premier examen empirique et qualitatif les a conduits a une classification provisoire et subjective. Seconde étape, quantitative: statistiques, résultats objectifs sur

cette base subjective. Enfin, critique de ces résultats dont se seraient contentés d'autres chercheurs moins tenaces; constatation que l'essentiel du « développement » n'est pas dans une accumulation de données statiques, mais dans la faculté de saisir des relations toujours plus complexes (élément dynamique ou fonctionnel de l'esprit). Ils ont donc repris leur travail à pied d'œuvre et prouvent, chiffres en main, que la courbe de complexité de l'intelligence: analyse toujours plus serrée et synthèse toujours plus haute, va croissant avec l'âge, jusqu'au moment où, chez le vieillard, l'esprit simpliste et naïf du premier âge reprend le dessus.

L'ouvrage contient ici et là des affirmations contestables et subjectives; à force de rechercher une objectivité qui confine au formalisme, les auteurs en viennent à méconnaître le rôle de l'intuition chez l'adulte et de l'imitation verbale chez l'enfant. Ailleurs ils enfoncent des portes ouvertes: l'interdépendance des fonctions vitales n'est niée par aucun psychologue et aucun sociologue ne conteste l'interdépendance des hommes entre eux et avec le cosmos tout entier. Comme il arrive souvent, à la suite de travaux de ce genre, les conclusions sont celles que chacun eût trouvées avec son seul bon sens, mais le labeur considérable des auteurs n'est pas perdu, car une conclusion objective a une portée infiniment plus vaste qu'une simple affirmation et, par conséquent, un pouvoir infiniment plus grand pour convaincre les sceptiques... si tant est que ceux-ci consentent à se laisser convaincre !

*

Jean DUPERTUIS: **L'Ecole Plein Air et le Bureau international des Ecoles Plein Air**. (Lausanne, Librairie centrale et universitaire, 32 p. in-4).

L'auteur, s'inspirant de l'exemple du Bureau international des Ecoles nouvelles et estimant qu'une centralisation mondiale de tout ce qui touche à l'école en plein air et au « plein air » introduit dans les méthodes et les programmes de l'école répond à une nécessité, a établi en novembre 1920 à Villars-sur-Bex (Suisse) un centre d'information et de diffusion sur ce sujet spécial. L'opuscule illustré qu'il présente au public traite des sujets suivants: I. L'E. P. A. et l'hygiène physique. Son importance physiologique.— II. L'E. P. A. et l'hygiène intellectuelle. Son importance psychologique.— III. L'E. P. A. et l'hygiène sociale. Son importance sociologique.— IV Les E. P. A. publiques et privées. — V. La première E.P.A. et le mouvement des E. P. A. Origine et historique. — VI. L'E. P. A. type. Caractéristiques et résultats. — VII. L'organisation des E.P.A. Réalisations pratiques. — VIII. Le Bureau international des E. P. A. Son activité et son but.

Beaucoup de remarques suggestives. C'est le début d'une activité qui peut se développer de façon magnifique.

*

Per aprire nuove vie alla scuola (Pour ouvrir à l'école des voies nouvelles), fatti e documenti raccolti da A. C. (Milano, Libreria editrice milanese, via S. Damiano 46, 159 p. in-12).

Ce petit volume précieux, dédié à la mémoire de Giulio VITALI, est tiré de la revue « La Nostra Scuola ». On y trouve des pages choisies de Rabindranath TAGORE, Ad. FERRIÈRE, L. TOLSTOÏ, J. DEWEY, J.-F. ELSLANDER, Alice ROSSI, M. MARCHETTI, Maria FANCELLO, Maurilio SALVONI, Gino FERRETTI. Sous un petit format, c'est un beau monument en faveur de l'Education nouvelle.

*

« La Science spirituelle », éducation, morale, philosophie (Réd.: Mlle RIHOUET, 124, av. de Villiers, Paris XVII, 1 fr. 25 le numéro, 14 fr. franç. par an à l'étranger).

Le nº 9-10 (juillet-août 1922) de cette revue est consacré tout entier à un article de Mlle Simonne RIHOUET sur « L'Education de l'enfant » d'après la brochure du même titre du Dr STEINER et le « Cours pédagogique » que M. STEFFEN a donné en décembre 1921 et qui a paru aux éditions du Gœtheanum. C'est un tableau des caractères essentiels de la pédagogie steinerienne. Nous sommes frappés à quel point la pure intuition du fondateur de l'anthroposophie se rapproche et rejoint sur bien des points les résultats de la psychologie génétique des philosophes et éducateurs modernes, John DEWEY par exemple. Il y a là une coïncidence tout à l'honneur de l'un et des autres, mais il serait sans doute préférable que la terminologie ésotérique et les doctrines inaccessibles au commun des mortels soient bannies de ces questions qui, après tout, intéressent tous les éducateurs. Or, beaucoup ne consentent pas à croire aveuglément. Ils veulent voir, savoir et comprendre.

*

« L'Education » (Paris, Hatier, 3 fr. le numéro).

Ce dernier numéro de l'année 1921-1922 est particulièrement intéressant pour l'Education nouvelle. Qu'on en juge par le sommaire:

Sir Robert BADEN-POWELL: « Le Scoutisme et l'Ecole ». — Georges BERTIER: « Comment former des chefs ? (Mémoire présenté au IIIe Congrès international d'Education morale). — M. LE BOURDELLÈS: Les origines du scoutisme. — Etudes pratiques et enquêtes. — Septième Bulletin d'Orientation professionnelle (sur l'Institut Coménius de Prague). — Chronique de l'Institut J. J. Rousseau de Genève. — Chronique scout.

Mais, à notre avis, la perle de ce numéro, c'est l'article de M. E. F. O'NEILL, traduit par Mme T. J. GUÉRITTE. Une merveille ! L'Ecole active dans toute sa pureté (pp. 528 à 533).

*

Pour paraître en octobre et novembre, chez Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (Suisse):

L'Education et la Solidarité (5 fr.). — **L'Esprit international et l'Enseignement de l'histoire** (5 fr.). — Tous deux: Rapports et mémoires du IIIe Congrès international d'Education morale de Genève, 28 juillet-1er août 1922.

J. W. L. GUNNING: **Jan Ligthart, sa vie et son œuvre**, avec une anthologie de ses écrits (336 p. in-8, 7 fr. 50 suisses).

LES LIVRES DE MARDEN

Déjà répandus à plus de 2 millions d'exemplaires. — Edition Jeheber, Genève, 20, rue du Marché

Par la lecture des Livres de Marden, nous apprenons à nous affranchir de tous les ennemis de notre bonheur, de notre ignorance et de nos défauts ainsi qu'à échapper à l'esclavage du mal. L'auteur nous fait découvrir les forces merveilleuses qui sont en nous et qui nous aident à nous élever au-dessus des soucis, de la crainte, de la tristesse, de tout ce qui nous paralyse et nous affaiblit

Les Miracles de la Pensée . . Fr. 5.— (relié Fr. 8.—)
La Joie de vivre . . . . . » 5.— (relié » 8.—)
Les Miracles de l'Amour . . » 5.— (relié » 8.—)
Les Harmonies du Bien. . . » 5.— (relié » 8.—)

L'Influence de l'optimisme sur la santé physique et morale Fr. 2.50 (relié Fr. 4.—)
L'Attitude victorieuse . . . » 5.— (relié » 8.—)
Le Corps et l'Esprit . . . . » 3.50 (relié » 5.—)

A LA MONTAGNE

FOYER POUR JEUNES GARÇONS

ARVEYES près VILLARS

ALTITUDE : 1240 m.

SELON LES PRINCIPES DES ÉCOLES NOUVELLES

M. & Mme GASTON CLERC

ÉCOLE DE L'ILE DE FRANCE

Château de Villebon, par Palaiseau (Seine-et-Oise)

Herbert H. B. HAWKINS, directeur.

Ecole interalliée. — Etudes secondaires. — Gouvernement autonome des élèves. — Ferme école. — Ecole technique.

MAISON DES ENFANTS

du Domaine de l'Etoile

A NICE (Pessicart) **Alpes Maritimes**

Aujourd'hui plus que jamais *le temps est précieux* ne perdez pas le vôtre.

"LIT TOUT"

renseigne sur tout ce qui a été publié dans les journaux, revues et publications de toute nature, paraissant en France et à l'étranger. — Ch. DEMOGEOT, directeur, 21, boulevard Montmartre, Paris (2e). — Circulaires explicatives sur demande.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.

Semestre d'hiver : 25 octobre 1921-25 mars 1922.
Semestre d'été : 18 avril 1922-13 juillet 1922.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

"Pour l'Ere Nouvelle" paraît en Janvier, Avril, Juillet et Octobre par fascicules comportant au moins 18 pages de texte.

Prière instante aux amis de l'éducation nouvelle de faire connaître autour d'eux notre revue. Nous mettons à leur disposition des exemplaires de notre circulaire et en enverrons aux personnes dont ils voudront bien nous fournir l'adresse. Ceux qui recevront deux ou plusieurs exemplaires de cette circulaire sont priés de les passer à leurs amis et connaissances.

Prière à la presse, en particulier à la presse pédagogique, de vouloir bien annoncer la parution de Pour l'Ere Nouvelle et reproduire si possible nos principes de ralliement et l'exposé des buts que poursuit la "Ligue internationale pour l'Education nouvelle".

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses); par page entière, Fr. 100.— par insertion.
Rabais de 20 % pour 4 insertions.

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE

" La Châtaigneraie " sur Coppet, près Genève

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique.

Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc.

Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc.

La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans.
Sections littéraire, scientifique et commerciale.
Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus illustré, s'adresser aux directeurs

M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE 18 PÉLISSERIE, GENÈVE